ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 6 - Edição 1 Janeiro de 2023 ISSN 25959042



EDITORIAL

Escuta Ativa.

O ano de 2023 se inicia, e é sempre um desafio para o gestor iniciá-lo, planejá-lo e fazer acontecer. A maneira de que como o gestor vai atuar não está escrito em lugar algum, mas a proposição do diálogo é sempre um bom começo embora continue sendo um desafio.

Envolver todos da equipe é preciso, é o primeiro passo pois sabe-se que estamos trabalhando com indivíduos únicos e cada um é um ser pensante.

Existe saída para essa questão? Atualmente muito se fala e se propõe a "escuta ativa", alicerce da comunicação eficiente e ferramenta indispensável para quem deseja construir bons relacionamentos em seu ambiente de trabalho.

A "escuta ativa", parece contrariar a escuta passiva, onde o indivíduo não participa do diálogo, só ouve. E então as falas, julgamentos, e os entendimentos errôneos acontecem.

O ponto alto da escuta ativa, não está no silêncio ou na aceitação sem questionamentos para a compreensão do que foi dito e sim no que desrespeita ao responder o que foi proposto na conversação.

Nos ambientes de trabalho acontecem distrações, que permeiam e até desviam nossas mentes que estão focadas em solucionar alguns problemas e assim acabam por perder sugestões valiosas para o nosso trabalho. Em uma ocasião favorável, numa reunião podemos dialogar sobre o assunto, sem sermos agressivos...

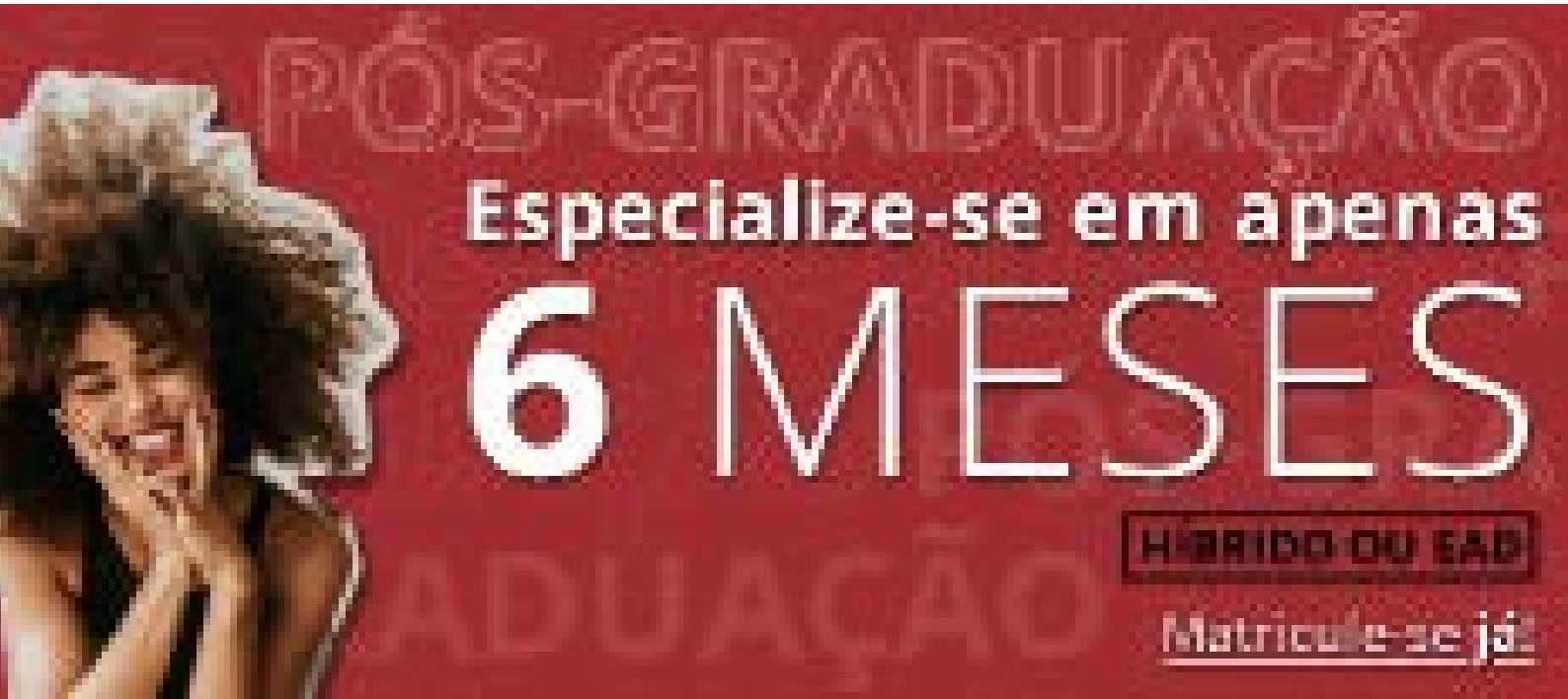
Entendemos que a escuta ativa favorece a melhora as relações da organização, pois num ambiente de trabalho, onde há a escuta ativa todos contribuem com propostas colaborativa, coletivas entre outras...

A escuta ativa pode melhorar o relacionamento da equipe permitir um alinhamento entre os indivíduos, enfim entre os diversos setores da organização.

De grande importância é propor a cultura da inovação pois todos os colaboradores se sentem mais seguros para expressar suas ideias.

A redução dos conflitos também acontecem, pois todos se sentem ouvidos e respeitados. Então para que isto aconteça, devemos investir em treinamento, reuniões, apresentação de técnicas e jogos que despertem a atenção e ainda sempre oferecer um feedback das ações para a equipe. Em 2023 vamos investir na escuta ativa na nossa organização.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
ADRIANA DE LIMA ELOY

2. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI

3. PANDEMIA: A ALFABETIZAÇÃO E O DISTANCIAMENTO SOCIAL
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA

4. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DO ACOLHIMENTO DOS POVOS MIGRANTES COMO FAMÍLIAS, NO ESPAÇO CÉU GUARAPIRANGA - SP
ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA

5. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE ALVES DO NASCIMENTO

6. A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANA CLAÚDIA FLORINDA MUNIZ

7. PAULO FREIRE E SUA FILOSOFIA EDUCACIONAL
CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA

8. CANTANDO E CONTANDO HISTÓRIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
CAMILA SANTOS BRANDÃO

9. INSTRUMENTOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM: A LITERATURA DE CORDEL
CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO

10. A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES

11. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MOTIVAÇÃO EDUCACIONAL
CLAUDENIR APARECIDA DE OLIVEIRA

12. ODISSÉIA DA ALFABETIZAÇÃO
CLÉLIA DE OLIVEIRA ROCHA

13. AUTISMO E A INCLUSÃO
CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS

14. COMO LIDAR COM Á DIVERSIDADE HUMANA E A PLURALIDADE CULTURAL NO SISTEMA ESCOLAR
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

15. A IMPORTÂNCIA DO XADREZ PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
EDER TEODORO DA SILVA

16. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

17. AVALIANDO AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL PEDAGÓGICO
EDNA DOS SANTOS GALANTE

18. AMPLIANDO OLHARES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INTEGRAL E EQUITATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE VASCONCELLOS HATORI

19. INFORMÁTICA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS

20. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

21. AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA ATUAL
ÉRICA GOMES SANTOS

22. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESPEDITA CORREIA DA SILVA

23. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS
FRANCISCA AMARO DE SOUSA FONSECA

24. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O ENFOQUE NA EDUCAÇÃO DA ,PESSOA COM DEFICIÊNCIA
HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA

25. A CRIAÇÃO TEXTUAL EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
INDUSGENCIA MARIA SAMPAIO DE SOUZA

26. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO
ITAMARA DE ALMEIDA N. DEMONICO

27. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAKCILENE XIMENES VIANA

28. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
JAQUELINE DOS SANTOS SILVA

29. ARTE E INCLUSÃO
JOANA D'ARC MARCELO MATOS

30. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E DE ADULTOS
JOSÉ ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA

31. DISLEXIA NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
JOYCE SAL ASSUNÇÃO

32. A DIALÓGICA ENTRE ADULTOS E CRIAN-

ÇAS
JUCILEIDE MICHELETO

33. OS REFLEXOS DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO INFANTIL DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM
KEILA CRISTINA DA SILVA FERREIRA BONINA

34. A VERDADEIRA CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM
LENI APARECIDA MARQUES MORAIS

35. METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DAS TIC'S NO DESENVOLVIMENTO DA HORTA ESCOLAR
LUANA LOURENÇO

36. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II
LUCIANA CANDIDO CAMARGO

37. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
LUDMILA CONSTANTINOV SACCON

38. O IMPACTO DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO EM ESCOLARIZAÇÃO
MÁRCIA REGINA SCARPA PILON

39. LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO
MARIA APARECIDA DE ANDRADE

40. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
MARIA DE FATIMA BATISTA COSTA

41. MUSICALIDADE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO

42. TRABALHANDO OS MOVIMENTOS ARTÍSTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARINÊS DAS GRAÇAS EVANGELISTA DOS SANTOS

43. A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM LUDICIDADE E INCLUSÃO
MARIZA DOS SANTOS MOTA PORTO

44. AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA
MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES

45.A MÚSICA E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
MÔNICA JORGE DE CARVALHO

46. QUAIS SÃO OS ELEMENTOS, FERRAMENTAS E TÉCNICAS QUE OS BEBÊS E CRIANÇAS UTILIZAM NA SUA APRENDIZAGEM
NELMA GOMES RODRIGUES

47. A POP ART E SUA COMTEMPORANEIDADE
NICOLLI SABRINA DELLA RICCO

48. CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO

49. ARTE E CULTURA NO ENSINO PÚBLICO
RENATA DECIENI

50. A PEDAGOGIA TRADICIONAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

51. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA ESTRATÉGIA PARA A RECUPERAÇÃO E INCENTIVO DE ALUNOS QUE INTEGRAM O PROGRAMA APRENDER MAIS (PAM)
ROSANA GOMES JARDIM DA CRUZ PENHA

52. O DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
ROSILENE MARIA DOS SANTOS SOUSA

53. OS IMPACTOS POSITIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS
SÔNIA DE FRANÇA

54. AS ARTES: O DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA
TALITA MACIEL FERREIRA DE MATOS

55. COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profª Maria José P. Natale
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Gabriel Nascimento

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de janeiro de 2023
ISSN 25959042

Pós-Graduação
Primeiros Socorros na Educação

Matricule-se já!



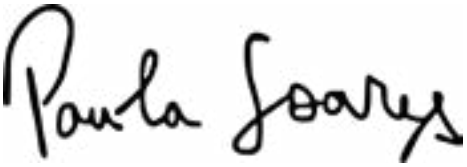
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 6, n. 1 (jan. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Arte. 2. Dislexia. 3. Educação profissional de jovens e adultos. 4. Ludicidade. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Apresentação Neurociência e Educação.

Ao analisarmos os objetivos específicos da neurociência em um currículo proposto para a educação atual podemos perceber a importância desta e os avanços no campo científico para auxiliar os docentes a verificar a funcionalidade do sistema nervoso.

A neurociência nos leva a compreender como a mente humana funciona, quais técnicas possíveis para otimização dos processos mentais do aprender. A neurociência em educação tem como premissa aumentar a qualidade da aprendizagem, a partir desse conhecimento são definidos métodos e técnicas para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar ao cérebro e o lobo frontal do cérebro principal responsável pela inteligência. A educação cria condições que promovem o desenvolvimento de competências que estimulam o funcionamento do cérebro e provocam as mudanças cerebrais que levam à aprendizagem (lobo frontal).

Daí a importância dos professores como agentes promissores para evolução da humanidade, que cresce de forma acelerada.

Existem alguns Fatores pelos quais o processo de aprendizagem se torna mais eficaz, como a plasticidade do cérebro que é a capacidade que temos de reorganizar os neurônios e se adaptar às mudanças, a memória, a motivação, e as emoções também contribuem para que a aprendizagem aconteça e às vezes seja dificultada por esses mesmos fatores.

Atualmente ressalta-se que o dinamismo das aulas o protagonismo dos alunos devem fazer parte de um planejamento pedagógico que englobe a informática, valores éticos, games entre outras técnicas de aulas.

Concluindo, ao entendermos as bases para o conhecimento em neurociência, compreendermos como trazer o conhecimento de forma eficiente para que nossos alunos se apropriem do conteúdo que quero compartilhar com eles. Conhecendo os mecanismos nós, professores, aumentamos nossa capacidade de atuar em sala de aula de forma mais assertiva.

Além do preparo teórico- prático, podemos desenvolver outras competências socioemocionais e cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem, seja conceitual, tecnológico ou digital.

Abre-se um leque de conhecimentos a partir dos estudos da neurociência e educação.

Equipe Pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale

SUMÁRIO

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
ADRIANA DE LIMA ELOY.....13

2. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI.....23

3. PANDEMIA: A ALFABETIZAÇÃO E O DISTANCIAMENTO SOCIAL
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA.....29

4. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DO ACOLHIMENTO DOS POVOS MIGRANTES COMO FAMÍLIAS, NO ESPAÇO CÉU GUARAPIRANGA - SP
ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA.....37

5. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE ALVES DO NASCIMENTO.....43

6. A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANA CLAÚDIA FLORINDA MUNIZ.....49

7. PAULO FREIRE E SUA FILOSOFIA EDUCACIONAL
CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA.....56

8. CANTANDO E CONTANDO HISTÓRIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
CAMILA SANTOS BRANDÃO.....62

9. INSTRUMENTOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM: A LITERATURA DE CORDEL
CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO.....68

10. A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES.....73

11. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MOTIVAÇÃO EDUCACIONAL
CLAUDENIR APARECIDA DE OLIVEIRA.....81

12. ODISSÉIA DA ALFABETIZAÇÃO
CLÉLIA DE OLIVEIRA ROCHA.....86

13. AUTISMO E A INCLUSÃO
CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS.....90

14. COMO LIDAR COM Á DIVERSIDADE HUMANA E A PLURALIDADE CULTURAL NO SISTEMA ESCOLAR
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA.....94

15. A IMPORTÂNCIA DO XADREZ PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
EDER TEODORO DA SILVA.....99

16. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDILENE NOGUEIRA ROCHA.....103

17. AVALIANDO AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL PEDAGÓGICO
EDNA DOS SANTOS GALANTE.....110

18. AMPLIANDO OLHARES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INTEGRAL E EQUITATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE VASCONCELLOS HATORI.....116

19. INFORMÁTICA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS.....122

20. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA.....130

21. AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA ATUAL
ÉRICA GOMES SANTOS.....137

22. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESPEDITA CORREIA DA SILVA.....142

23. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS
FRANCISCA AMARO DE SOUSA FONSECA.....148

24. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O ENFOQUE NA EDUCAÇÃO DA ,PESSOA COM DEFICIÊNCIA
HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA.....153

25. A CRIAÇÃO TEXTUAL EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
INDUSGENCIA MARIA SAMPAIO DE SOUZA.....160

26. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO
ITAMARA DE ALMEIDA N. DEMONICO.....165

27. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAKCILENE XIMENES VIANA.....170

28. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
JAQUELINE DOS SANTOS SILVA.....177

29. ARTE E INCLUSÃO
JOANA D'ARC MARCELO MATOS.....183

30. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E DE ADULTOS
JOSÉ ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA.....187

31. DISLEXIA NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
JOYCE SAL ASSUNÇÃO.....196

32. A DIALÓGICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS
JUCILEIDE MICHELETO.....201

33. OS REFLEXOS DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO INFANTIL DESENVOLVENDO

A APRENDIZAGEM
KEILA CRISTINA DA SILVA FERREIRA BONINA.....207

34. A VERDADEIRA CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM
LENI APARECIDA MARQUES MORAIS.....222

35. METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DAS TIC'S NO DESENVOLVIMENTO DA HORTA ESCOLAR
LUANA LOURENÇO.....226

36. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II
LUCIANA CANDIDO CAMARGO.....231

37. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
LUDMILA CONSTANTINOV SACCON.....236

38. O IMPACTO DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO EM ESCOLARIZAÇÃO
MÁRCIA REGINA SCARPA PILON.....241

39. LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO
MARIA APARECIDA DE ANDRADE.....249

40. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
MARIA DE FATIMA BATISTA COSTA.....255

41. MUSICALIDADE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO.....269

42. TRABALHANDO OS MOVIMENTOS ARTÍSTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARINÊS DAS GRAÇAS EVANGELISTA DOS SANTOS.....275

43. A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM LUDICIDADE E INCLUSÃO
MARIZA DOS SANTOS MOTA PORTO.....279

44. AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA
MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES.....285

45.A MÚSICA E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
MÔNICA JORGE DE CARVALHO.....295

46. QUAIS SÃO OS ELEMENTOS, FERRAMENTAS E TÉCNICAS QUE OS BEBÊS E CRIANÇAS UTILIZAM NA SUA APRENDIZAGEM
NELMA GOMES RODRIGUES.....299

47. A POP ART E SUA COMTEMPORANEIDADE
NICOLLI SABRINA DELLA RICCO.....305

48. CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO.....311

49. ARTE E CULTURA NO ENSINO PÚBLICO
RENATA DECIENI.....316

50. A PEDAGOGIA TRADICIONAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO.....320

51. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA ESTRATÉGIA PARA A RECUPERAÇÃO E INCENTIVO DE ALUNOS QUE INTEGRAM O PROGRAMA APRENDER MAIS (PAM)
ROSANA GOMES JARDIM DA CRUZ PENHA.....325

52. O DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
ROSILENE MARIA DOS SANTOS SOUSA.....330

53. OS IMPACTOS POSITIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS
SÔNIA DE FRANÇA.....335

54. AS ARTES: O DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA
TALITA MACIEL FERREIRA DE MATOS.....342

55. COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO.....356

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS

GRADUAÇÃO

PRESENCIAL OU EAD

- Administração
- Design Gráfico
- Engenharia Civil
- Engenharia de Produção
- Pedagogia
- Recursos Humanos
- Teologia



Processo seletivo

1º semestre

2023

ITEQ
ESCOLAS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

ADRIANA DE LIMA ELOY

RESUMO

A alfabetização, embora subjacente está permeada por práticas indissociáveis do letramento, e pode ser compreendida como um processo, cujo aluno não está somente submetido ao que o professor tem a ensinar, mas um agente participativo e construtor do conhecimento. Considerando as contribuições que abrangem o assunto abordado e auxiliam o professor frente aos desafios da aprendizagem no espaço escolar, este trabalho teve como objetivo fazer uma reflexão sobre a prática docente no processo de alfabetização e letramento. Para formulação da pesquisa do trabalho adotou-se pesquisa bibliográfica, ancorado em materiais que já se tornaram públicos e, deste modo, procurando analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o tema. Os resultados obtidos apontam que a alfabetização se caracteriza pelo ensino do código ortográfico e alfabético, enquanto que o letramento se caracteriza pelo uso social desse código. Porém, mesmo sendo distintos processos, precisam ser conciliados para que as práticas pedagógicas nas salas de aula tenham qualidade, onde os alunos possam compreender o espaço que os rodeia e perceber que a alfabetização é um modo de melhor se expressar interagir no meio social. Assim, conclui-se que é possível obter qualidade na educação nas salas de aula, com práticas docentes que façam uso de diferentes metodologias e que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto do letramento de cada pessoa, contribuindo para a transformação social.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Professor. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Although underlying literacy is permeated by inseparable practices of literacy, it can be understood as a process whose student is not only subject to what the teacher has to teach, but a participatory agent and constructor of knowledge. Considering the contributions that cover the subject addressed and help the teacher in face of the challenges of learning in the school space, this work had as objective to reflect on the teaching practice in the process of literacy and literacy. For the formulation of the research of the work a bibliographical research was adopted, anchored in materials that already have become public and, thus, trying to analyze some contributions of authors that already approached the subject. The results show that literacy is characterized by the teaching of the spelling and alphabetic code, while literacy is characterized by the social use of this code. However, even though they are distinct processes, they need to be reconciled so that pedagogical practices in classrooms are of a quality, where students can understand the space that surrounds them and realize that literacy is a better way of expressing themselves to interact in the social environment. Thus, it is concluded that it is possible to obtain quality education in classrooms, with teaching practices that use different methodologies and that provide both the development of literacy and literacy of each person, contributing to social transformation.

Keywords: Literacy. Literature. Teacher. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos vários estudos realizados sobre fracasso escolar, metodologias de alfabetizar, aquisição de conhecimento, desenvolvimento das habilidades e da linguagem escritas em seus inúmeros contextos sociais, se tornou indispensável discutir sobre o complexo processo de alfabetização. Entretanto, é preciso o entendimento de que alfabetização e letramento são práticas diferentes, embora, indissociáveis, simultâneas e interdependentes.

Deste modo, refletir sobre o ensino da leitura e da escrita alicerçado nas práticas sociais se torna bastante relevante pelas inúmeras dúvidas que ainda existem, tanto nas discussões conceituais, quanto nas práticas dos professores na sala de aula. Entretanto, é necessário ampliar as necessidades de letramento dos alunos, sem se esquivar da base alfabética e escolarizando de modo adequado as práticas sociais da leitura e da escrita com as quais os alunos e professores se deparam diariamente.

Diante disso, o motivo do sucesso da aprendizagem, assim como seus impedimentos deixam de ser atribuídos somente ao pro-

fessor e ao aluno e passa a ser notado como um processo maior com variáveis numerosas que precisam ser apreendidas com cuidado por todos os profissionais que compõem o quadro educacional. Visto que a alfabetização e o letramento são essenciais para a participação ativa do indivíduo nos diferentes contextos sociais.

Para formulação do trabalho adotou-se pesquisa bibliográfica, procurando conhecer e analisar algumas contribuições como livros, internet, periódicos, dissertações, teses, entre outros meios para obter informações relevantes sobre o tema considerado. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, cujo estudo foi desenvolvido alicerçado em material já elaborado que se tornaram públicos. Para submissão a uma análise de conteúdo foram utilizados descritores como: Alfabetização, Letramento, Professor alfabetizador, Ensino, Aprendizagem e Prática Docente.

O trabalho procurou ampliar o conhecimento e contribuir com diagnósticos plausíveis para as dificuldades encontradas prática docente para a aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula. Além disso, cabe considerar que nas salas de aulas as ações pedagógicas devem estar ancoradas em uma proposta onde a alfabetização e o letramento caminhem juntos, promovendo a construção da habilidade para efetivo e competente exercício da leitura e da escrita.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a prática docente no processo de alfabetização e letramento.

1.1.2 Objetivo Específico

Compreender os desafios do professor no processo de ensino e aprendizagem;

Estudar sobre o papel da escola na aprendizagem e; Discutir sobre os desafios da alfabetização.

1.2 JUSTIFICATIVA

Justifica-se a escolha do tema por considerar que no espaço escolar público ou privado existem problemas que precisam ser trabalhados e resolvidos. Embora os problemas fazem parte da realidade escolar e dos que estão inseridos neste espaço, quando desenvolvidas práticas pedagógicas que contribuem para a integração do aluno ao meio social e para sua formação completa, tais questões podem ser resolvidas.

Todavia, a motivação pelo tema se deu, tendo em vista que a leitura e a escrita em um tempo e espaço proporcionam ao aluno o conhecimento e o reconhecimento do processo cognitivo da alfabetização e do letramento. Nessa perspectiva a prática pedagógica se constrói no dia a dia da ação docente e nela está presente ações necessárias ao desenvolvimento do aluno e do professor.

1.3 PROBLEMAS

O professor, ao trabalhar projetos em sala de aula que privilegiem a alfabetização e o letramento promove a liberdade do saber no discente. Com isso, o trabalho parte da seguinte questão proposta: a prática pedagógica pode proporcionar ao professor meios para superar dificuldades existentes no processo de alfabetização e letramento?

2 ENSINO E APRENDIZAGEM

O ensino atinge todas as estruturas e processos que favorecem e estimulam a trajetória viva e dinâmica da aprendizagem. Alguns princípios devem ser considerados importantes quando há preocupação com o aprendizado do aluno segundo Abreu e Masetto (2000).

A aprendizagem deve envolver o aluno, ter um significado com o seu contexto, para que realmente aconteça; A aprendizagem é pessoal, pois envolve mudanças individuais; Objetivos reais devem ser estabelecidos para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos; Como a aprendizagem se faz em um processo contínuo, ela precisa ser acompanhada de opinião, visando fornecer os dados para eventuais correções; Como a aprendizagem envolve todos os elementos do sistema, o bom relacionamento interpessoal é fundamental. (ABREU; MASETTO, 2000, p. 16)

No interior das escolas o significado de ensinar é decodificado e define o professor como encarregado principal e responsável pelo ensino, centralizando as atividades em suas capacidades, qualidades e habilidades. O aprender também associa o aluno como único agente protagonista e responsável, estando as pautas centradas em suas possibilidades, capacidades e condições para que ocorra a aprendizagem (ABREU; MASETTO, 2000).

Frente a este contexto, é possível dizer que o aspecto e o perfil do professor não tiveram mudanças e, poucos são os que limitam ao conceito de que o saber é tido como uma doação daqueles que se julgam sábios aos que pouco ou nada sabem. Seguindo esta linha de raciocínio tem-se a educação como um simples ato de depositar, onde os alunos são os receptores e o professor o depositante do saber (MASETTO, 1997).

"A Didática é uma reflexão sjstemática que acontece na escola e na aula. É o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados" (MASETTO, 1997,

p.13). É triste, porém é fato que a didática insiste em continuar presa ao repasse mecânico, tendo a aula exposta para ser decorada e copiada.

Aprender é fundamental como insumo do aprender a aprender e a qualidade tida na formação básica é a ação modernizante com maior eficácia na sociedade e na economia. Todavia a valorização da educação no sistema produtivo não altera o capitalismo em sua essência, introduzindo na sombra de proveitos para o capital oportunizando vantagens pertinentes ao trabalhado que incluem parâmetros menos extremados da exploração trabalhista e ainda é suporte para a cidadania do trabalhador (MASETTO, 1997).

A educação compõe substancialmente a política de desenvolvimento não somente como bem único e eficaz instrumento de cidadania, mas em teor de igualdade como primeiro investimento tecnológico. Neste seguimento, segundo Masetto (1997) o educador passa a ser professor problematizador, que desafia seus alunos.

E os alunos, segundo Masetto (1997), se tornam investigadores sábios e críticos, atravessados por diálogos constantes, pois a educação vista como prática de liberdade nega a concepção de abstração e isolamento. A educação possibilita o indivíduo a protagonizar a própria história, a ser solidário, a lutar por justiça e acima de tudo sempre acreditar no poder que a educação possui de transformar.

2.1 A ESCRITA E A LINGUAGEM ORAL: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR

As crianças não possuem facilidade em aprender sozinhas, entretanto aprendem reflexivamente por que alguma pessoa as colocou em situação de reflexão. Consequentemente o professor é o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos, assim este profissional auxilia os educandos com ou sem dificuldade aparente na escrita e na leitura. Cabe ao professor trabalhar a partir do entendimento do que cada aluno pode aprender em cada caso, sendo necessárias atividades com aquelas que já sabem ler e escrever bem como com aqueles que ainda não sabem (MARUNY, 2000).

Aqueles que "dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial [...]" (SOARES, 2002, p. 145 - 146), mantendo com os outros e com o mundo modos de interação, competências cognitivas e discursivas e atitudes que lhes confere uma condição diferenciada de inserção em um ambiente alfabetizado.

O professor não deve objetivar que todos aprendam de modo igualitário, e sim trabalhar no ensino reflexivo e construtivo de que ninguém seja deixado de lado. Alguns professores desconhecem os motivos da dificuldade na aprendizagem de seus alunos e os rotulam de preguiçosas ou fracassadas, segundo Osti (2004) o que chama a atenção é que:

[...] o professor procura a ajuda de um especialista, que está fora da escola, para resolver um problema que, segundo ele, está situado unicamente no aluno, a dificuldade de aprendizagem pertence ao aluno. Portanto, não há correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade de aprendizagem de seu aluno, sendo assim não há participação do professor nesse processo. Ele não se percebe enquanto sujeito participante e atuante nas aprendizagens dos alunos, agindo assim ele deixa de refletir sobre a possibilidade de uma postura pedagógica. (OSTI, 2004, p. 130).

"Problemas relacionados à leitura e à escrita acabam se relacionando a outros problemas, como a desigualdade social, déficit de escolarização, má distribuição de renda e oportunidade, falta de acesso ao bem comum cultural", [...]. (SILVA, 2007, p. 10). Para não haver descaso o professor deve analisar a bagagem que o educando traz consigo, não considerando somente as experiências vivenciadas, mas toda sua maturidade e capacidade que engloba a linguagem oral, os valores culturais, suas atitudes, sua motivação, seu estilo de aprendizagem, sua adaptação entre outros aspectos facilitadores para a integração do aluno.

Cabe ressaltar que as crianças iniciam na educação com diferentes bagagens e experiências escassa no uso da linguagem escrita e da oralidade. Cabe ao professor "atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família". (WEISS, 1992, p.25).

As crianças que apresentam limitações no processo de aprendizagem necessitam de mais horas de ensino. É essencial que o professor planeje suas aulas para que a metodologia de ensino seja adequada em face aos empecilhos encontrados pelas crianças na aprendizagem. Cabe também ao professor saber diagnosticar e avaliar as imperfeições e falhas cometidas na escrita por seus alunos, tomando proveito destas como etapas de saber já alcançado e ainda a alcançar.

(MARUNY, 2000).

O método pedagógico da escola também pode influenciar no processo de aprendizagem, diante desse fato o professor deve ser capacitado para identificar a metodologia de ensino com maior eficácia, optando por modificações quando julgar necessário de maneira a motivar e estimular o aluno para o crescimento no aprendizado. Outra questão de relevância é a ludicidade na aprendizagem, pois

"é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu" (WINICOTT apud MORAES, 2010, p. 11).

Para o desenvolvimento da aprendizagem ocorra com eficácia é essencial oportunizar os alunos a pensarem, a expor suas ideias, a mostrar as suas limitações, proporcionar novas informações que os ajude na aquisição do conhecimento além de incentivá-los a pensar mais e melhor. No entanto não se trata de empurrar informações soltas, mas sim trabalhar com empenho, reconstrução pessoal, diálogos e interações (MARUNY, 2000).

O professor precisa possuir entendimento da lógica do pensamento do aluno e a partir desse ponto compreender o mesmo, pois aprender é ampliar os emblemas do pensamento. O educador possui papel importante na detecção das dificuldades de aprendizagem uma vez que o aluno com este quadro deve ser acompanhado de perto. Após um período de trabalho e não havendo progresso deve-se encaminha-lo à orientação pedagógica da instituição de ensino, que já deve estar ciente dos fatos (MARUNY, 2000).

É de extrema relevância detectarmos, através do diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatarmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, pois pode ser um forte indício de que a problemática tinha como causa fatores intraescolares (BOSSA, 2000, p. 101).

Ao detectar que o aluno possui dificuldade da aprendizagem na leitura e na escrita é necessário orientar os pais para que juntos possam solucionar e resolver tais limitações. Contudo é importante que o professor conheça cada um de seus alunos e se atente as limitações para que esta não se torne um problema (BOSSA, 2000)

Cabe aos profissionais da educação entender que dificuldade não é sinônimo de preguiça ou fracasso. Entretanto é questão de tempo e trabalho duro, para que um aluno que outorga uma vogal em cada sílaba compreenda que há mais sons do vogal em si, e que palavras se escreve com mais letras. E ainda vale ressaltar que os professores, ao trabalharem com dificuldades e limitações adquirem e inovam seus conhecimentos (MARUNY, 2000).

"Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança" (ALVES, 2002, p. 16). Assim o professor em face de este desafio deve estar preparado, capacitado e motivado para que na prática consiga encarar as situações-problemas possíveis com total capacidade para reconhecer e entender as dificuldades de aprendizagem que se desenvolvem dentro e além dos muros das escolas.

3 O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM

O processo de ensino aprendizagem se dá de modo natural não sendo necessário forçar o educando a aprender, pois o ato de aprender é "construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 2011, p. 19). Esta constatação não se direciona somente ao aluno, considerando que o professor tem que estar sempre antenado e aprimorando em novos saberes. Este fator resulta em mudanças pertinentes a vários aspectos, gerando enriquecimento tanto para o professor como para o aluno.

Portanto é necessário "que o educador se atente para aquilo que é sumariamente importante na sua formação, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática, e quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará" (FREIRE, 2011, p. 21). A pedagogia passa a ser crítica se trabalhar com processos investigativos e menos certa de certezas, pois o ato de ensinar não consiste em doar conhecimento ao aluno e, tão pouco transmitir ideias.

O ato de ensinar consiste em contribuir para o processo de humanização, fator este que é essencial no trabalho do professor que acredita na edificação de conhecimentos e de saberes para o desenvolvimento. E que tal conceito materialize e concretize para o crescimento dos alunos levando-os a desenvolver seus próprios saberes (SOARES, 2002).

O domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo quando ocorre com a criança já alfabetizada, presume uma experiência social que procede a da leitura de mundo. A leitura e a escrita provocam exclusão e discriminação, e esse fato consequentemente afeta a vida adulta tendo em vista que jovens e adultos sentem a necessidade de retornar as salas de aula devida os obstáculos encontrados frente ao mercado de trabalho e na sociedade em geral (LEITE, 2004).

Sempre se repete o grande problema da educação no país, que há anos vem sendo feito pesquisas sobre o tema alfabetização, que cada ano que passa, crianças engrossam os índices de analfabetismo, retornando a escola quando jovens e adultos quando sentem que a falta da leitura e da escrita, representa um grande obstáculo na inclusão no campo de trabalho no mundo da sociedade global, pelo fato de não serem alfabetizados em tempo de escolaridade obrigatória. Os iletrados são excluídos e discriminados por pobres e ricos, e vivem consequências sociais, políticas e econômicas por não saber ler e escrever (LEITE, 2004, p. 11).

Uma boa escolaridade possibilita tornar um espaço de potencialização das classes escolares, para que possam aprofundar e ampliar os conhecimentos daqueles que já possui uma bagagem validada de sapiência, pois a escola é um importante lugar para se desenvolver aprendizagem. Ensinar consiste em deslocar-se para aprender por meio da construção do conhecimento do aluno observando os ensinamentos dados aos alunos, trabalhando e outorgando os aspectos, cognitivos, afetivos e motores (FERREIRO, 2008).

O processo de alfabetização se desenvolve em diferentes ritmos, podendo ser dividido em dois estágios, sendo: nível pré-silábico e nível alfabético. O primeiro é o início da fonetização, é onde a criança se familiariza com as letras e as escolhe em acordo com as hipóteses de escrita, não se preocupando com o som da letra e tampouco faz uso de todas as letras para formar palavras. Já o período pré-silábico é marcado pela caracterização representativa da escrita em acordo com a figura desenhada associando-as, nesta fase a criança percebe a necessidade de variação das letras para formar diferentes palavras (FERREIRO, 2008).

O estágio alfabético é a fase final da evolução, neste período a criança já sabe assimilar quanto a questões silábicas. No entanto ainda possui dificuldade quanto à identificação da letra relacionada ao som, assim como também pode apresentar dificuldade na ortografia. Ensinar a leitura e a escrita é sempre a principal função da escola, entretanto estes fatores devem acontecer de modo natural e simultâneo a realidade do aluno (KLEIMAN, 2012).

A aprendizagem possibilita ao aluno a compreensão de mundo, comunicação com o meio, formação pessoal, formação profissional, possibilita interação, questionamentos, momentos lúdicos, momentos motivacionais, ampliação das ideias e de conteúdo. Portanto, é através da escola que o indivíduo passa a ter um contato maior com a leitura e com a escrita, assim a escola precisa priorizar estes ensinamentos. De fato podemos dizer que o espaço escolar é o principal agente de aprendizagem, e que as mais variadas maneiras de trabalhar e utilizar a atividade de leitura está na fase escolar (SOARES, 2009).

3.1 LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A leitura é processo diário, pois, as palavras e as letras estão presentes em todos os meios de informações. A sociedade vive em mundo letrado, no entanto, por ser envolvida de diferentes representações no que concernem as técnicas que existem na escrita, a alfabetização neste sentido se configura como um desafio que assombra inúmeros educadores (AUGUSTO, 2011)

A leitura e a escrita são a base para a avaliação pedagógica, ou seja, métodos de linguagens que a escola mais avalia. Ambas consistem em um duplo processo simbólico que permite reproduzir um equivalente auditivo e um equivalente visual, ou vice e versa. A leitura circunda uma síntese, aparece como uma ferramenta simbólica secundária embasada em um sistema simbólico inicial de significação. É um acontecimento cognitivo envolvendo específicos processos como a decodificação, a codificação, a memória, a transdução, a percepção e a atribuição de significados (ANDRADE, 2013).

Alfabetização e letramento são distintos processos que se complementam, considerando que antes de aprender a escrever é preciso a prender a ler. Assim sendo pode-se considerar que ambos são fundamentais para o ensino e aprendizagem no processo da leitura e da escrita. Na perspectiva do letramento a alfabetização introduzi uma segunda dimensão, a da inclusão do aprendiz na prática da leitura e da escrita. Esta dimensão pode garantir que crianças, jovens e adultos consigam fazer real uso da leitura e da escrita nos distintos momentos políticos e sociais do dia a dia (ANDRADE, 2013).

É fundamental durante o processo de alfabetização que as crianças tenham contato, manipulem, criem e utilizem distintos textos, que circulam em sua comunidade, de modo não simulado e que atribua sentido para as mesmas. É importante a compreensão dos distintos gêneros textuais e seus aspectos singulares, pois ao concluir atividades envolvendo estas características, as crianças têm a possibilidade de elevar o nível de letramento podendo assim fazer a utilização da língua escrita em diferentes cenários sociais (BRASIL, 2012b).

A leitura pode ser considerada um processo importante pelo qual é possível compreender a linguagem escrita. Ao realizar a leitura desenvolve-se a capacidade de decodificar, refletir e interpretar sobre o assunto, tirar dúvidas e elaborar conclusões. A ação de ler é um processo complexo e abrangente, além de ser um ato de intelecção de mundo e de compreensão que envolve um aspecto fundamental e único ao ser humano, cujo consiste na sua capacidade simbólica e de interagir com outras pessoas pelo intermédio das palavras, enquanto signo, flexível e variável, marcado pela variabilidade que lhe confere a situação. Situação entendida não apenas no sentido mais restrito do contexto imediato de produção do discurso, mas no sentido que alicerça socialmente e historicamente o homem (BRANDÃO; MICHELETTI, 1998).

O processo da escrita pode ser considerado uma linguagem, uma representação ou ainda um código de transcrição da grafia entre as unidades sonoras (FERREIRO, 1995). Portanto, a escrita está presente no dia a dia e pode ser vista de inúmeras maneiras, além

de ser essencial a vida. Independentemente da localização a escrita transforma a vida dos sujeitos, e é encontrada não somente em atividades pedagógicas, mas em vários acontecimentos como: assinatura de documentos, lista de compras, mensagens em aplicativos de celulares e redes soais etc.

São inúmeros os desafios vivenciados nas últimas décadas em busca de garantir uma escola democrática, onde todos os alunos tenham acessibilidade a uma educação eficaz e de qualidade. Aprender a escrever e a ler é um direito de todos, e precisa ser garantido através de uma prática educativa fundamentada em princípios associados a uma escola de inclusão. Todavia, alfabetização e letramento são diferentes processos e conceituar de modo claro esses termos são essenciais. A compreensão dos mesmos depende do que resulta da alfabetização no espaço pedagógico, pois somente este fator permitirá que o professor avalie qual o melhor método de ensino ajudará a conquistar os objetivos almejados (MENDONÇA, 2011).

Ensinar a leitura e a escrita se configura em um vasto dilema que ultrapassa de modo amplo a alfabetização em sentido acurado. Já a escrita é uma herança de cultura, porém ler e escrever em sala de aula não se configura em uma ação apreciada por todos os alunos. A alfabetização em relação é um desafio, é uma tarefa complexa, mas por outro lado pode ser prazerosa, pois é possível aprender a ler e a escrever através de brincadeiras, jogos, através de reflexões, atividades lúdicas simultâneas a um trabalho solidário (LERNER, 2002).

É preciso que os espaços educacionais possibilitem aos alunos o

aponderamento da escrita e de suas experiências sociais, para então poder introduzilas a comunidade de escritores e leitores. A escrita não pode ser considerada um objeto escolar, mas um produto cultural, que resulta do esforço pluralizado das pessoas (FERREIRO, 1995).

Os desafios de ensinar a ler e a escrever existem, portanto é preciso burlar tais limitações para oferecer aos educandos uma aprendizagem que condiz com as suas necessidades e que possibilite a utilização da leitura e da escrita em seu a dia. O letramento não é um modelo pedagógico, mas auxilia a integração do aluno no ambiente da escrita (KLEIMAN, 2005).

Em salas de aula existe uma vasta diversidade social e cultural entre os educandos, e este fato exige dos profissionais educadores estratégias distintas de ensino e de modo a tornar a prática eficiente e de qualidade para todos os alunos. Neste contexto pode ser visto que quanto maior a experiência dos alunos nos distintos níveis, também é melhor a capacidade destes para a adaptação aos programas escolares. A aprendizagem depende dos estímulos e da experiência que envolve os educandos, por isso é preciso considerar que a participação familiar é importante para aqueles que estão no processo de letramento (KlSHIMOTO, 2010).

Todas ferramentas que podem ser usadas para ensinar decodificações podem ser consideradas como práticas de letramento. No que tange ao ensino da linguagem escrita toda metodologia utilizada pelo professor desde que adequada pode ser um importante recurso neste processo. Todo profissional d educação precisa ter um método de ensino, no entanto não precisa transformar toda inovação cientifica em molde, pois professor precisa acreditar em seu potencial, sua habilidade e conhecimento (KLEIMAN, 2005).

Alfabetização e letramento estão associadas e, há diferentes modos de compreender esta relação. O professor possui importante papel na prática alfabetizadora e cabe aos alunos com a orientação do mesmo realizar aquilo que lhes foi proposto. A alfabetização tem como objetivo promover nos educandos a aprendizagem do sistema da linguagem escrita sob mediação do alfabetizador (KLEIMAN, 2005).

Como a leitura, a escrita também possui diferentes funções que dependem da situação, pois no ensino da leitura e da escrita os moldes usados devem ser adequados. As pessoas advindas de camadas populares por terem menos acesso a um cenário letrado apresentam desvantagens em comparação ao aprendizado. Já os que convivem em um cenário de com estímulos em relação ao letramento e a alfabetização possuem maior facilidade no processo de ensino e de aprendizagem (WEIZ, 2002).

É preciso considerar que a alfabetização exige uma responsabilidade do alfabetizador que precisa valer-se de métodos eficazes nos quais possam contribuir de maneira efetiva com o processo de aprendizagem dos alfabetizandos. A fala e o pensamento são práticas centrais para aprender o letramento assim como escrever e ler. Em contrário ao desenvolvimento natural a criança necessita de mediação e suporte do adulto que é coparticipativo neste processo (KISHIMOTO, 2010).

Ensinar a ler e a escrever está associado ao processo de alfabetização, no entanto é compreendido que o ensino de alfabetização é um processo árduo e complexo com necessidade de uma metodologia eficaz que contribua com a aprendizagem dos educandos. Neste contexto a utilização de um modelo sociolinguístico se justifica pelo fato de que esta metodologia trabalha a realidade dos mesmos quando foca a escrita e o conhecimento de mundo possibilitando com que através da codificação e da descodificação sua consciência crítica seja desenvolvida (MENDONÇA, 2009).

Cabe ressaltar que ao considerar que a codificação e a decodificação possuem im-

portante papel no processo de alfabetização do aluno o professor possibilita o desenvolvimento da oralidade e do senso crítico, contribuindo assim para a sua socialização. Sobre a oralidade vale destacar que ao trabalhar com a mesma no espaço educacional o professor possibilita que seu aluno internalize os conteúdos estudados através da fala (MENDONÇA, 2009).

Neste contexto a alfabetização deve ser planejado com o intuito de proporcionar ao aluno uma aprendizagem com significados que o permita refletir de maneira crítica sobre sua realidade. Desta maneira o professor deve ter um embasamento claro de quais conteúdos deseja que o alfabetizando aprenda para assim formar suas estratégias com o objetivo de contribuir com o processo de aprendizagem dos mesmos (MENDONÇA, 2009).

É relevante ressaltar que o método sociolinguístico valoriza o desenvolvimento do conhecimento de mundo e da consciência crítica, com ênfase na valorização do dialogo no ambiente pedagógico. Conforme esta metodologia o diálogo permite a interação entre aluno e professor e aluno e aluno, assim ocorrendo a interação com a aquisição de conhecimentos (KISHIMOTO, 2010).

O letramento não ocorre apenas nas escolas, como também se encontra além dos muros escolares, e ainda, os objetivos são distintos. O letramento na escola busca desenvolver as habilidades e competências que podem ou não ser relevantes para os alfabetizados, já fora do espaço escolar tem objetivos sociais essenciais para os participantes do processo. Também cabe ressaltar que a participação familiar nos processos de alfabetização compreende um papel importante, pois condiciona e estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças (MENDONÇA, 2009).

4 A PRÁTICA DOCENTE

Nos últimos anos a prática pedagógica tem sido um dos pontos de investigação de estudiosos e pesquisadores sobre os problemas da educação. Entretanto, um dos principais fatores ao tratar da prática docente é reconhecer que os educandos são dotados de conhecimento prévios, sendo assim, é importante que os alfabetizadores façam um diagnóstico sobre o conhecimento de seus alunos para planejar suas atividades (FREIRE, 1996).

Devido a diversidade de olhares reflexivos sobre o assunto e a complexidade do tema é preciso discorrer sobre a função do educador diante de sua prática docente na sala aula, com intuito de superar a visão tradicional e conservadora da ação pedagógica diante das demandas da sociedade contemporânea. Neste sentido Rios (2015) consideram que:

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento (CALDEIRA; ZAIDAN apud RIOS, 2015, p. 2841).

Embora apontamentos teóricos apresentam a importância de romper com o ensino tradicional e conservador em sala de aula, ainda é visto professores fortemente influenciados pelos aspectos newtoniano-cartesiano. Cujo, propôs a fragmentação do todo e consequentemente as escolas repartiram o conhecimento em áreas, cursos, disciplinas e especificidades (BEHRENS, 1999).

A ação pedagógica, por meio deste pensamento se tornou isolada em sala de aula, restringindo a prática docente do educador a busca pela reprodução do conhecimento. Deste modo, no ensino mecanizado cabe ao aluno ler, decorar e repetir o que lhe foi transmitido, além disso, esse pensamento fragmentado da prática docente perpassa todos os níveis educacionais formando discentes para a reprodução do conhecimento (KUN, 2005).

Os professores devem buscar práticas que oportunizem ao discente a construção do conhecimento, pois com os avanços científicos da sociedade, uma ótica fragmentada não responde as atuais necessidades, evidenciando a importância de um novo paradigma. Neste cenário considera-se que a mudança de paradigmas conservadores para inovadores trazem maiores possibilidades para a educação (KUN, 2005).

Essa nova visão sobre o ensino deve desafiar os professores a buscarem uma nova prática docente que supere as fragmentações e a reprodução do conhecimento. Cabe ao educador propor uma investigação orientada, um estudo sistemático buscando ultrapassar a ótica de que o discente é um simples objeto e torná-lo produtor e ser de seu próprio conhecimento (BAHRENS, 2011).

De acordo com Rios (2015) ensinar não consiste apenas em transferir conhecimento, mas sim criar meios para que seja produzido e construído, portanto, proporcionar o ensino e a aprendizagem como produção do conhecimento propõe o envolvimento do educando no processo educativo. Deste modo, se torna evidente que a prática pedagógica acontece por meio de uma reflexão crítica, criativa capaz de mudar a realidade em que se insere.

A construção do conhecimento deve ocorrer na relação entre professor e aluno. [...] “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. O trabalho docente deve ser mediado por uma prática reflexiva, onde o professor constrói e reconstrói seu fazer em sala de aula. (FREIRE apud RIOS, 2015, p. 2842)

Entretanto, cabe destacar a importância de planejar e trilhar uma prática pedagógica reflexiva durante o processo de alfabetização e letramento. No percurso histórico, sob uma linha tradicionalista a alfabetização, era considerada como a capacidade de compreensão e decodificação dos sinais gráficos, os transformando em sons, e na escrita a capacidade de codificar e transformar os sons da fala em sinais gráficos (RIOS, 2015).

Com o passar dos tempos, os estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua, de Ana Teberosky e Emília Ferreira, trouxeram uma ampliação a definição e conceito de alfabetização. Surgindo assim, o termo letramento, cujo resulta da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, assim como o resultado da ação do uso destas habilidades em realizações sociais (BATISTA apud RIOS, 2015).

A nova concepção do ensino da língua escrita trouxe contribuições para a prática pedagógica dentro da alfabetização. O foco aqui é o processo pelo qual a criança aprende, não mais o professor como transmissor de conhecimento. Essas contribuições para a educação passaram a exigir dos profissionais de educação uma busca de maiores competências para ensinar, o que ocasionou numa mudança no pensamento mecanicista (RIOS, 2015, p. 2842).

Entretanto, segundo Rios (2015) é papel do professor alfabetizar o aluno dentro de um contexto por meio de práticas de letramento. E, é no percurso deste processo que o professor alfabetizador deve despertar no aluno o gosto pela leitura.

Entretanto, as reflexões empreendidas sobre esse viés levam a pensar por meio de que práticas a criança, ou seja, o aluno é introduzido na linguagem escrita. Há as que proporcionam meios para que os alunos construam o conhecimento junto com o professor e, outras que distanciam os educandos da aprendizagem, os tornando simples espectadores (RIOS, 2015).

Esse fator, segundo Andrade (2013) não se trata de um novo modelo de alfabetização, mas sim do modo pelo qual se introduz a escrita. É preciso rever as práticas e pensar no aluno como sujeito capaz de aprender. Portanto, em suma, a prática pedagógica é a ação realizada pelo professor no espaço escolar com foco no aprendizado do discente.

Neste sentido, através da prática pedagógica o professor alfabetizador condiciona para que os alunos sejam letrados e alfabetizados. Ou seja, ensina a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais, proporcionando aos alunos não apenas o domínio do código alfabético, mas atribuir sentido a aprendizagem para que seja usada em situações reais (ANDRADE, 2013).

A alfabetização, segundo Andrade (2013) é um processo complexo e norteado por várias dificuldades constituindo um desafio diário aos professores. Entretanto, vale enfatizar que, embora no processo de alfabetização, a prática pedagógica esteja norteada por várias dificuldades, a visão que o professor possui em como enfrenta-la possibilita o alcance de metas e objetivos satisfatórios tanto para si mesmo como para os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou subsídios para refletir as práticas docente do professor alfabetizador, frente as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento. Alicerçado nas discussões teóricas foi possível caracterizar este processo como complexo e desafiador concernente a prática docente do educador.

Considera-se, portanto, que cabe ao professor aprimorar cada vez mais sua prática pedagógica em seu trabalho diário a partir de reflexões do que se tem realizado e do que ainda pode ser melhorado. Acredita-se, portanto, que é possível atingir a qualidade educacional nas classes educacionais, com diferentes metodologias nas práticas pedagógicas, proporcionando tanto o desenvolvimento do letramento quanto da alfabetização de cada aluno por meio do qual possa se edificar e ser autor da própria vida.

A partir das referências buscadas conclui-se que os desafios apresentados na leitura e na escrita é um processo progressista que necessita de exercício continuado do professor e especialistas para com os alunos que apresentam tal dificuldade. Contudo, é necessário que os professores estejam relacionados com a

desmistificação social e que tenham teorias claras para instigar e motivar aqueles que apresentam limitações, além disso, é necessário buscar subsídios adequados para compreensão de tais fatores.

Portanto, é necessário que o educador passe a ter um melhor entendimento do real sentido daquilo que lhe foi atribuído. Entendimento esse que passa pela conscientização de seus limites como profissional capacitado, reconhecendo que há momentos e situações que podem ser interferidas a até mesmo modificada enquanto outras, no entanto estarão fora de seu controle ou de seu entendimento, mas isso não representa fracasso ou incompetência, mas a consciência de suas limitações.

Conclui-se também que é necessário entender que nesse processo de aprendizagem o professor é mais um elemento e não elemento único, e que só alcançará o que almejou quando houver trabalho em conjunto de conscientização, responsabilidade e motivação. E que é necessário entender a origem da dificuldade apresentada para então diagnosticar com eficácia.

Os professores são pessoas ativas na

vida dos alunos e em especial na vida daqueles que com dificuldade se esforça para aprender, assim sendo, este profissional pode tanto ser a pessoa que ajuda ou a pessoa que atrapalha o desenvolvimento, pois a motivação é fator agravante contra a dificuldade na aprendizagem. Encerra-se este estudo concluindo que é necessário estudar e promover a formação dos profissionais educadores para que consigam combater as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem aduzindo sempre a teoria e a prática.

Aprender a ler e a escrever são processos complexos e que precisam indiscutivelmente de todos os envolvidos com a comunidade escolar. Assim como os alfabetizadores, os pais também contribuem para esta realização, ainda que os mesmos não sejam alfabetizados podem apoiar e incentivar as crianças para que se sintam motivadas a aprender as características que permeiam o mundo da escrita e da leitura. Conclui-se que são muitos os desafios, mas os resultados alcançados garantem a todos os que estão envolvidos a sensação de trabalho árduo, porém feito com qualidade e eficácia.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. T.; MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. 8. ed. São Paulo: MG. Editores Associados, 2000.

ALVES, R. Conversas com quem gosta ensinar (+ qualidade total na educação). 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRADE, M E. B. Alfabetização, letramento e prática docente: as vozes dos professores que se divergem. In. Revista Saberes em Perspectiva. v. 3, n. 5. Jequié, 2013, p. 23-45.

AUGUSTO. S O. A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil. In. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 200 p.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Revista Bras. Est. pedag. v. 80, n. 196. Brasília, DF, 1999, p. 383-403.

BOSSA, Nádia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL, Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 3, unidade 1.Brasília: MEC/SEB, 2012b.48 p.

CASTRO, A D.; CARVALHO, A M P (orgs.) Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Reflexões sobre a Alfabetização. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 2008.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzalez et. al. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KISHIMOTO, T M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In. Revista Múltiplas Leituras. v. 3, n. 1, 2010. p. 18-36.

KLEIMAN, Â. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Â. B. Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar ler e escrever? Campinas: CEFIEL, 2005.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2004.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARUNY Curto, Lluís. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler. Porto Alegre, RS; Artmed, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. Didática a aula como centro. 4. ed. São Paulo:FTD,1997.

MENDONÇA. O. S. Alfabetização método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, D N M. Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica. v.5, n.10. Getúlio Vargas, RS. 2010.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. Campinas, SP, 2004.

RIOS, A S. A prática pedagógica no processo de alfabetização. In. XII Congresso Nacional de Educação. Rio de Janeiro. 2015. p. 2836-2848. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17816_8726.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SILVA, V S. Letramento e escolarização: da colônia à década de 1930 do século XX. Anais do I Encontro de História do Estado Rio de Janeiro, RJ, 2007.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In.

Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP. vol. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002.

WEISS, M L L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI

RESUMO

O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequada. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar. Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

Palavras-chave: Lúdico; Crianças; Aprendizado.

ABSTRACT

The act of playing is so important for the child that it has become a guaranteed right in the Universal Declaration of the Rights of the Child, where in the bedroom it is made clear that the child will have the right to adequate food, recreation and medical care. as important as food and health for the child. Therefore, playing is very important in the child's development process. In the long working day, I noticed how important the moment of art, of playing is for children and how pleasurable this was, but, however, it was often neglected. by the teachers, because working with play requires time and a lot of dedication to make it a profitable job. giving content instead of playing. When children have the opportunity to choose, which starts with playing, they exercise their freedom and thus become a more observant and critical child. to the development of their knowledge.

Keywords: Playful; Children; Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário,

onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras

não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. Às contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pes-

quisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consegue mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

PANDEMIA: A ALFABETIZAÇÂO E O DISTANCIAMENTO SOCIAL

ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA

RESUMO

Por precauções sanitárias, a chegada da pandemia impediu a realização de aulas em classes presenciais, causando o afastamento de crianças do ambiente escolar. Os impactos dessa nova configuração entre março 2020 a fevereiro de 2021 foram diversos. Em 2022 ainda vivenciamos a reverberação da pandemia e as dificuldades trazidas e aumentada por ela. Muitos problemas da pandemia, porém, nada mais são do que o agravamento de problemas já existentes. As crianças do Ensino Fundamental I tanto da rede municipal como da rede estadual tiveram dificuldades ao acesso às plataformas de ensino o causou certamente grande defasagem na aprendizagem. O maior obstáculo foi o suporte às famílias das crianças, já que a escola não pode ser mais usada da mesma forma como local de alimentação, a desigualdade social e problemas de muitas família por não terem estrutura foram ampliados. Para as crianças do Ensino Fundamental I do Ciclo de Alfabetização, se tornou mais preocupante. As crianças em fase de alfabetização já com dificuldades só aumentaram, pois acessar a rede e alfabetizar sem o contato direto do professor foi realmente um problema enfrentado pelas escolas. Tenta-se fazer um pequeno resumo dos documentos oficiais e retorno das crianças para a escola demonstrando aqui a preocupação da saúde e bem estar de todos .Foca-se mais no plano de retorno Municipal porém deixa-se citar todos os aspectos e impactos da pandemia sobre a alfabetização das crianças .

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização. Pandemia. Aprendizagem.

ABSTRAT

Due to health precautions, the arrival of the pandemic prevented the holding of classes in face-to-face classes, causing children to be removed from the school environment. The impacts of this new configuration between March 2020 and February 2021 were diverse. In 2022 we are still experiencing the reverberation of the pandemic and the difficulties brought and increased by it. Many problems of the pandemic, however, are nothing more than the aggravation of existing problems. Elementary School I children from both the municipal and state schools had difficulties in accessing teaching platforms, which certainly caused a great delay in learning. The biggest obstacle was the support to the children's families, since the school can no longer be used in the same way as a place for food, social inequality and problems of many families due to lack of structure were expanded. For children in Elementary School I of the Literacy Cycle, it became more worrying. Children in the literacy phase already experiencing difficulties only increased, as accessing the network and teaching literacy without the direct contact of the teacher was really a problem faced by schools. An attempt is made to make a brief summary of the official documents and children's return to school, demonstrating here the concern for everyone's health and well-being on children's literacy.

KEYWORDS: Literacy. Pandemic. Learning.

INTRODUÇÃO

Em Fevereiro de 2021 uma resolução da CNE liberou a volta as aulas de 35% dos alunos da rede pública e trouxe uma série de protocolos de higiene e saúde para garantir o retorto. A resolução determina que o reordenamento curricular devia possibilitar a reprogramação dos calendários escolares de 2021, cumprindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada etapa. E fosse oferecido atendimento remoto aos estudantes de grupo de risco ou que testem positivo para a Covid-19.

Foi fundamental assegurar um retorno seguro às aulas presenciais com as escolas respeitando os protocolos sanitários e, principalmente, organizando o replanejamento pedagógico para assegurar que as todas as escolas a oportunidade de retomada com avaliações diagnósticas, com programas de recuperação das aprendizagens para que todos tivessem a possibilidade de, aos poucos, irem retomando as atividades e recuperando todo esse tempo de atividades remotas.

E assim todas as redes municipais e estaduais se organizaram. Em Agosto de 2021 novamente a uma mudança devido à maioria dos adultos já terem sido vacinados, houve reformula-se e 100% das crianças tiveram o direito de voltar á escola. Ficava a critério da família mandar ou não a criança para escola, porém neste momento deveriam se responsabilizar pelas realizações atividades das plataformas digitais, algo não visto como obrigatoriedade.

Neste cenário o professor alfabetizador recebeu em revezamentos seus alunos e este artigo vem refletir sobre esta volta ao ensino presencial e a alfabetização destas crianças. Mostra-se aqui as dificuldades impostas pelo distanciamento social durante a pandemia e as possibilidades de acolhimento destas crianças durante o retorno presencial em 2021 e o início de 2022.

ENSINO HÍBRIDO: PRESENCIAL E À DISTANCIA

O período pandêmico também foi marcado pelo intenso aprimoramento profissional dos professores frente às Tecnologias de Comunicação e Informação (Tics) e pela constatação de que o ensino híbrido está a favor das suas práticas pedagógicas. O fato é que a pandemia apenas consolidou as tendências digitais que vinham ocorrendo há tempos no campo da educação.

Isto porque a sociedade está, cada vez, mais inserida na ideia de um ensino híbrido que, além de proporcionar mais segurança à comunidade escolar em tempos de pandemia, também pode potencializar o aprendizado dos alunos.

O Plano de Retorno às Atividades Presenciais foi elaborado por todas as UE, de acordo com o Artigo 7º da Instrução Normativa Secretaria Municipal.

Neste plano pensava-se em colocar os protocolos exigidos pela Secretaria de Educação, mas não esquecendo que estávamos com criança onde os princípios básicos da aprendizagem esta o letramento e alfabetização .

Este fato leva-se a refletir como manter as crianças que são tão afetivas.

O referido Plano foi construído de acordo com as necessidades de retorno ao ensino presencial com 35% de crianças e se fundamentava nas seguintes legislações:

- O Decreto nº 59.283 de 16/03/20, que declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente da corona vírus;
- Decreto nº 60.058 de 27/01/2021, que regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que específica;
- Recomendação CME nº 04/2020 e Resolução CME nº 04/2020, que dispõem sobre Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo COVID-19;
- Instrução Normativa SME nº 01, de 28 de janeiro de 2021 que estabelece procedimentos para a organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais;
- Retificação da Instrução Normativa SME Nº 01, de 28 de janeiro de 2021 publicada no DOC de 29/01/2021 pág. 10 (SEI 6016.2021/0007430-0 - DOC 30/01/21, p. 12);

"Protocolo Volta às Aulas – versão II", Janeiro de 2021, elaborado pela SME/SP;

"Organização Geral: retomada das atividades presenciais 2021", elaborada pela SME/SP.

Toda esta legislação trazia aparo para a volta, porém não podíamos descartar as crianças que ficaram em ensino remoto. Outro ponto de destaque é o olhar cuidadoso para a replanejamento pedagógico.

O foco do currículo seria nas aprendizagens essenciais, garantindo os direitos de aprendizagem, tendo como orientadora a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no Currículo da Cidade e os cadernos de aprendizagem .

Para isso, foi muito importante realizarem atividades de sondagem para identificar o que os alunos aprenderam no período de atividades não presenciais. Além disso, a criação de portfólios das atividades realizadas em casa ajudaram os professores no acompanhamento de cada criança, por isso a importância de planejamento coletivo e coeso foi imprescindível neste período de distanciamento.

ENSINO REMOTO E SUAS BARREIRAS

A interrupção do ensino presencial provocada pela pandemia do Corona Vírus evidenciou, destacadamente, para nossa cidade a dificuldade de contato e percentuais significativos de pobreza e desigualdade sociais. As barreiras físicas, culturais, econômicas e tecnológicas que estruturam a sociedade, dando visibilidade àqueles que eram considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos.

Essa parcela da população foi muito afetada especialmente no que se refere às questões relacionadas à sobrevivência durante esse período. Para essa população muitas vezes, a educação não foi uma prioridade, sobretudo neste momento. O desemprego e os moradores em situação de rua duplicaram no ultimo ano.

Houve uma achatada classe média que tem seus filhos na rede privada de ensino também foi afetada por essa disruptividade e tem medos desde manter o emprego e o padrão de vida antes da pandemia até o déficit escolar que seus filhos terão ao fim do distanciamento social constatados diariamente por meio das aulas remotas.

As práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia.

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os

professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores tiveram que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

Assim, enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e suas portarias, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo.

A PANDEMIA, O DISTANCIAMENTO E O ENSINO FUNDAMENTAL I

Com escolas fechadas por causa da pandemia, em março de 2020 trouxe houve o distanciamento de milhões de crianças. Em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente).

A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020.

Com a pandemia da Covid-19, no entanto, o País correu o risco de regredir duas décadas. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número semelhante ao que o país tinha no início dos anos 2000. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19. É o que releva o estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação, lançado nesta quinta-feira pelo UNICEF, em parceria com o Cenpec Educação.

O ano de 2020 ficou com ensino totalmente no ensino remoto . No segundo semestre letivo de 2021 muitas crianças ainda não tinham sem acesso ao ensino. As redes de ensino buscavam maneiras de adequar-se aos protocolos deste retorno e / ou alguns pais não têm segurança em mandar as crianças para escola.

As crianças em Fevereiro de 2022 retornaram na rede estadual e municipal de São Paulo em um cenário de incerteza, mesmo vacinadas contra a covid-19 e os protocolos sanitários ainda são necessários, as escolas públicas planejaram este retorno tendo em mente a recuperação das perdas de aprendizagem ocorridas desde o ano passado..

A ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM 2022

Tanto a rede estadual como a rede municipal elaboraram avaliações diagnósticas em 2021 abrangendo todos os alunos, a fim de identificar o nível de aprendizagem dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

No Ensino Fundamental I, as avaliações foram aplicadas para entender quais percursos devem ser seguidos após todo esse tempo de afastamento. Foi realizada uma avaliação amostral no final do ano para aprofundar a compreensão sobre as habilidades das crianças. No município, as avaliações também ocorreram para os professores soubessem de onde partir em planejamentos.

As avaliações diagnóstica e amostral serviram para entender o engajamento atual das crianças com a rede e quais as repercussões do distanciamento dos alunos das escolas.

A ideia é reforçar esse vínculo presencial a preocupação com aqueles alunos que sequer apareceram para fazer a avaliação no final de 2020 e continuaram distantes parcialmente em 2021, trabalha-se algumas estratégias de acolhimento destas crianças também .Em 2022 as escolas montam plantões para superar as perdas na pandemia , com aulas de retomada de aprendizagens.

Aliada ao resultado das avaliações foram realizadas em 2021 , foi também feita uma formação para os professores da rede, a fim de que identifiquem as perdas e tenham subsídio para criar estratégias pedagógicas.

Estão sendo estudadas metodologias que deem celeridade ao processo de recuperação das aprendizagens, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas as habilidades previstas para o ano que vem em cada etapa. As redes de ensino também aumentaram, ainda em 2021, a carga horária de língua portuguesa e matemática.

Nas escolas municipais e estaduais elaboram as questões da avaliação diagnóstica uma comissão interna de docentes de língua portuguesa e matemática, que criou -se, revisou e reelaborou as perguntas formas de avaliar as crianças e entender os processos em que estão.

Participaram das avaliações os estudantes do segundo ao nono ano do Ensino Fundamental, que responderão às questões de forma presencial e escalonada.

Foram priorizados as crianças que tiveram pouco vínculo com a escola durante a pandemia. As crianças que mantiveram o vínculo, mas têm apresentado mais dificuldades, todas as crianças fizeram o avaliações para que se percebessem quais são as dificuldades devem ser trabalhadas .

O objetivo foi contemplar 100% das

crianças para ter um diagnóstico que permitisse que os professores reorganizassem os planejamentos e individualizem esse atendimento, tão necessário para suprir lacunas que, para alguns, ficaram durante a pandemia .

Para que a avaliação fosse efetiva, quanto mais alunos participando da prova, melhor. Por isso, lançaram-se campanhas de incentivo os pais a mandarem seus filhos para a escola.

A rede municipal de São Paulo realizou atualmente um levantamento sobre quantas crianças já aderiram às aulas presenciais fazendo o que chamam de busca ativa, que criou um vínculo mais direto com as famílias e ajudou as crianças sem seus processos de aprendizagens.

Considerou-se importante fazer essas avaliações, mesmo que não fossem externas mas antes delas, foi preciso fazer o acolhimento dos alunos e lidar com a saúde emocional deles. Isso porque o período em casa foi de sofrimento para muitas crianças e adolescentes e também fizeram com que elas "desaquecessem" e esquecessem e conteúdos que, ao longo do ano, voltarão a lembrar.

A escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também de aprendizagem no sentido de viver em uma sociedade maior do que a sua própria família. Isso se perdeu, então, é importante lidar com o acolhimento dos alunos e depois com o nivelamento de aprendizagem.

Ainda que a criança do Ensino Fundamental I tenha mais autonomia para aprender as novas tecnologias havia alunos com um preparo muito insuficiente.

Esse modelo, inspirado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), focado em língua portuguesa e matemática, foi aplicado em diferentes lugares do Brasil.

Os resultados, segundo o SAEB, indicaram grandes perdas especialmente na etapa da alfabetização. Mesmo assim, a preocupação maior foi com os alunos, que tiveram menos tempo para recuperar o que ficou faltando.

O currículo ainda está sendo elaborado pelas secretarias medidas que pode ajudar e, inclusive, pode vir para ficar.

Todos os projetos, porém, dependeram do retorno dos alunos às salas de aula. A pandemia deixou claro que a presença é fundamental para que eles não se desconectem das atividades e tenham uma aprendizagem integral, que envolve não apenas o conteúdo teórico, mas também trabalhos em grupo.

Ainda a grande preocupação em torno das perdas de aprendizagem. Foi-se percebido também que muitas crianças tinham más condições de acessar as aulas remotas e com muitas são pertencentes a famílias cujos pais, muitas vezes, não puderam na pandemia trabalhar e crise financeira aumentou.

As escolas buscam considerar que a diferença de realidades entre as crianças, algo que já era pertinente e, com o tempo maior de fechamento das escolas públicas durante a pandemia, se tornou maior.

Mesmo assim, ressaltam-se que as escolas buscam melhorias e se organizam para apresentar bons resultados educacionais mesmo que ainda haja muitos desafios principalmente no ciclo de alfabetização.

O grande problema na pandemia foi também a formação dos professores, que tiveram que aprender também novas tecnologias para atender as crianças no ensino remoto. Então tanto as crianças como os professores tiveram grandes dificuldades na pandemia.

No que se refere à presencialidade, entende-se que o distanciamento social deixou brechas para novos contatos com as famílias e as crianças e com a volta das crianças uma ansiedade sobre o controle e protocolos a liberdade ainda esta ressarcida dentro das unidades escolares

Dentro da escola, estima-se que os protocolos seguirão ao longo de 2022. Destacase a importância de manter o distanciamento entre as pessoas, reduzir os espaços onde haja necessidade de retirada da máscara, o uso correto desse item, a ventilação natural cruzada dos espaços e a higienização constante de mãos, corrimãos e maçanetas. Salienta-se, porém, que não adianta a escola ter controle se as famílias não seguirem se cuidando. A escola precisa contemplar no retorno presencial:

Uso de máscara: todos os alunos e funcionários devem empregá-la em tempo integral, de forma adequada, fazendo trocas regulares.

Higienização: a escola tem de disponibilizar frascos de álcool 70% dentro de cada sala e nos demais ambientes, além de incentivar a lavagem das mãos com sabão e esterilizar superfícies.

Ventilação: manter salas ventilada é uma das recomendações mais importantes no novo normal. É fundamental deixar as janelas sempre abertas a fim de evitar a propagação do vírus

Distanciamento seguro entre os alunos em classe e nos espaços externos.

A ALFABETIZAÇÂO E O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Durante a pandemia, as crianças perderam o contato físico e a integração que a escola oferece. É importante, com a volta ás aulas que as unidades escolares não retomem bruscamente, mas planejem a ressocia-

lização dos crianças , criem mecanismos de acolhimento e discutam a pandemia. Durante a pandemia, as crianças perderam o contato físico e a integração que a escola oferece. O retorno das aulas presenciais, em meio a pandemia do coronavírus, tem sido um misto de emoções, sentimentos e incertezas.

Se por um lado tem-se a alegria de reencontrar as crianças, por outro há uma preocupação constante com a covid-19. Mesmo com todos os protocolos sanitários, o melhor e o ideal seria que os professores também tivessem um acolhimento diferenciado, o retorno de todos em 2022, após o distanciamento com certeza será histórico, pois nunca passaram por a experiência do ensino remoto e híbrido.

Tem que ter um cuidado enorme nas unidades educacionais para receber as crianças. No primeiro momento, é até com os familiares, para que as crianças possam ter um ambiente de convivência mais confiável e mais respeitoso a partir dessas interações entre familiares, professores e a criança.

Dois anos depois, [devido à pandemia] essas questões precisarão ser recolocadas. Precisa-se considerar, para todas as crianças, que, depois de um bom tempo vivendo em casa, ás vezes com a mediação das tecnologias digitais, aquelas que tinham acesso sem contato com outras crianças, muitos vínculos foram perdidos. Todos foi alvo dessa preocupação de que efeitos destes meses de privação do coletivo da escola vão gerar no retorno.

Uma das questões é a de que a escola não pode simplesmente começar as atividades sem discutir o que aconteceu, sem discutir as perdas e sem criar mecanismos de acolhimento e de aproximação. Com a finalidade de driblar os obstáculos à saúde emocional das crianças e é necessário garantir um retorno seguro às aulas , junto à equipe da escolar, procurar trabalhar o emocional das crianças de forma lúdica.

Pode – se criar uma história dialógica de como preparar a criança para o retorno presencial. Preparar algumas perguntas para a criança possa interagir e solucionar as questões sobre o momento pandêmico. . Por meio das repostas direcionadas, as crianças aprendem como devem se comportar na escola com tantos protocolos.

Mesmo com todas as avaliações citadas acima é necessário entender que todos as crianças vivenciaram luto, falta de liberdade e distanciamento das professoras e com aos amigos. Antes de pensarem avaliar vale pensar em acolher.

A alfabetização é fundamental, porém um ano de afastamento trouxe algumas dificuldades, agora a manutenção da criança na escola deve ser a prioridade. É nessa faixa etária das crianças que é criado maior vínculo, inclusive com a escola. Ciclos de alfabetização que são incompletos podem acarretar reprovações e abandonos escolares nas demais etapas, nas etapas subsequentes. Por isso acolher vem antes de avaliar.

A alfabetização e o letramento, é mais que decodificar e compreender o código letrado e a leitura da mensagem. Durante a pandemia da covid-19, os professores alfabetizadores precisaram da ajuda das famílias de suas crianças. No início da pandemia, porém não foi fácil estabelecer essa comunicação direta e parceria para avançar na aprendizagem.

Além disso, está o desafio de se conectar diante da falta de acesso à internet, quem não sabe fazer uso das ferramentas digitais ou pais e responsáveis que não conseguiam ajudar as crianças por não serem alfabetizados. Isso foi um entrave. Porém com volta as aulas com revezamento os professores alfabetizadores podem ter a criança um período no presencial.

A descoberta da escrita e leitura pode ser uma experiência instigadora, mágica e lúdica. Fato que muitas crianças ainda não tiveram possibilidade de ler e escrever não significam que não possuem uma leitura de mundo. Especialmente neste momento em que todos vivenciam o distanciamento e novos protocolos de saúde, nas escolas e nas diversas relações sociais quando as crianças estão aprendendo experiências múltiplas e redescobrindo um novo modo de viver no mundo.

A alfabetização e o letramento compreendem a formação do(a) cidadão(ã) livre no seu pensar e agir, sujeito a se informar, pesquisar, construir sua opinião, em interação com o outro. Nessa interação social, dá-se a importância de formar o cidadão que 'lê', registra e compreende criticamente, interagindo com o mundo em que vive. Para retomar a alfabetização pode-se criar um ambiente acolhedor que promova as interações e aprendizagens.

Conversar e escutar as crianças em primeiro lugar, é importante entender como as crianças, sujeitos em condição especial de desenvolvimento, estão vivenciando este período. Vale lembrar que elas também perderam bastante: o convívio na escola com os amigos e com a professora – com quem constroem vínculos fortes –, o acesso a espaços mais amplos para correr e brincar, a oportunidade de estar num espaço de socialização e de aprendizagem. Algumas crianças presenciaram momentos especialmente difíceis em casa, vendo os pais preocupados com a sobrevivência e com a saúde, sentindo o distanciamento dos avós e, em alguns casos, até mesmo vivenciando a morte ou adoecimento de familiares pela Covid-19. Diante disso tudo, é importante explicar o que está acontecendo e, sobretudo, ouvir os sentimentos das crianças, buscando passar a eles a segurança de que precisam.

Organizar uma rotina :Crianças são su-

jeitos muito concretos na sua relação com o mundo. Por isso, é fundamental ajudá-las a se organizar na nova rotina. Ter hora para acordar, almoçar, jantar, tomar banho, ajudar em pequenas tarefas domésticas, brincar e fazer as tarefas; tudo isso passa segurança para as crianças. Na faixa etária em que o processo de alfabetização se dá, as crianças precisam de ajuda presencial de um adulto para se organizar e para ler as comandas das atividades.

Aproveitar o convívio com os amigos e professores: Vivenciar e participar do aprendizado da escrita e da leitura é descobrir uma nova faceta de seu desenvolvimento: os olhos que brilham a cada nova descoberta, o raciocínio afiado e as observações inusitadas. O professor pode tirar proveito ao máximo..

Organização dos professores: Não se pode esperar que familiares substituam os professores, que são profissionais formados para ensinar. Além disso, uma parte importante do processo de alfabetização se dá na interação com os colegas e por meio da mediação docente.

Nada justifica massacrar as crianças com conteúdos descontextualizados e que não dialogam com suas reais necessidades e potencialidades. Por isso, a importância de planejamentos para acolher , fazer um bom diagnóstico e planejar um novo jeito de trabalhar, que dê conta de recuperar o que for necessário.

Assim, é preciso diferenciar alfabetização e letramento e como essas práticas se ajustam e se sobrepõe durante o processo educativo da alfabetização.

Pensar no que foi vivenciado pelas crianças com distanciamento social, acolhê-las e ouví-las porém é preciso não substitmar as experiencias vivenciadas com o distanciamento . Ter ficado em casa, passado por luto , aprrendido em plataformas digitais tudo isso fez parte da vivência de muitas crianças, significa que mesmo não tenham tipo acesso à escola como foi dito, estas crianças tiveram acesso a outros meios comunicativos não só as plataformas digitais.

SOARES (2003) afirma:

trata-se então de processo independentes, mas que são também interdependentes e indissociáveis, porém de natureza fundamentalmente diferentes que envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicos, implicando em formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2003, p.8)

Se pensar que mesmo com tantos problemas as crianças tiveram contato com mundo letrado isso facilitará com que ela se alfabetize e retome gradativamente suas atividades escolares. Com acolhimento, afeto e disponibilidade dos professores e todos os segmentos da escola pode-se recuperar com tranquilidade sem massacrar como foi dito anteriormente.

Segundo DANYLUK (1994) uma criança pode ser classificada como alfabetizada quando ela consegue ler, compreender e interpretar os signos e símbolos expressos na linguagem e sua consciência atentiva voltar-se para o desvelamento dos significados que estão implícitos.

DANYLUK (1994), ainda expõe:

a alfabetização como um ato natural, onde o ser humano tem a possibilidade de desenvolver sua real inteligência e o educador pode contribuir para que a apropriação do sistema de representação das linguagens, convencionalmente adotada pelos homens, seja adquirida de forma significativa. (DANYLUK, 1994, p.48).

De acordo com a concepção da autora a alfabetização limita-se a uma aquisição individual de códigos do conhecimento escolar realizado pela criança, mas sim saber interpretar o que é visto.

Então neste período o professor pode aproveitar todo contexto social vivenciado pelas criana se utilizar como recurso.as crianças que vivenciaram o isolamento social tiveram acesso ao mundo letrato mesmo que virtualmente isto siganifica que o professora pode retormar as atividaes refletindo sobre o que experenciram neste período pandêmico. Algo nunca vivido por outras crianças.

CONCLUSÃO

Mesmo com os esforços conjuntos para garantir o sucesso da ressocialização das crianças no ambiente escolar, os desafios que surgirão no meio do caminho serão inevitáveis. As crianças mais introspectivas, ansiosas, temerosas, com baixo limiar a frustração, além de socialmente desgastadas. Especialmente as crianças que estavam no primeiro e no segundo ano , que estão no ciclo de alfabetização e algumas muito atingidas, pois a tentativa de alfabetizá-las através das plataformas digitais podem não ter tido o resultado esperado pelos professores , isto foi claramente mostrado aqui pelas pesquisas realizadas sobre o ensino remoto. As crianças que não possuíam acesso á internet foram as mais prejudicadas neste período. no meio de uma pandemia.

Então, as crianças voltaram com alguns deficits pedagógicos, que estavam previsto. E mais do que isso, voltara muitas vezes por motivos que vão além de se alfabetizar. Como foi dito também neste artigo avaliar neste momento requer sensibilidade o estágio de socialização necessário ao desenvolvimento foi rompido e necessita ser reconstruído. Assim, pensar em formas lúdicas e acolhedora apara as crianças do ciclo de alfabetização é muito importante no momento. Entender que não

ficaram sem contato com o mundo e que trazem um repertório e isto deve ser valorizado para os conflitos começaram a aparecer de forma tardia.

Neste artigo tenta-se mostrar as consequências da pandemia e do isolamento das crianças na fase de alfabetização e seus prejuízos e como retomar as aulas presenciais sem causar mais danos á aprendizagem destas crianças. Apesar dos desafios em âmbito social, pedagógico e emocional, deve-se pontuar que as aulas presenciais proporcionaram ás crianças a saída da "cabana" em direção à vida do encontro. Os professores precisam garantir que todo o desenvolvimento físico, emocional e social aconteça, e, para isso, a escola é importante, pois é um espaço de encontro.

REFERÊNCIAS

ABRAFI. CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: https://www.abrafi.org.br/index. php/site/noticiasnovo/ver/3214. Acesso em: 03 jan.2022.

ALVES, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. Educação à distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Uneb, 2003. v. 1. p. 11-34.

_____, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. Ciência & Saúde Coletiva. Pré-print, Manuscript ID CSC – 20201079.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Diretrizes. Brasília, junho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 19 de março de 2020.

Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020.

Brasília, DF, 2020.

_____ Ministério da Educação. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

IDOETA, Paula Adamo. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: https:// cutt. ly/ Myk24p1. Acesso em: 03 janeiro 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020 UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria – aheadem print, 2020, p. 2-24.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26º. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.

Revista Pátio n.29 fev. 2004. Disponível em:http://www.acervodigital.unesp.br/ bitstream/123456789/40142/1/01d1607.pdf - acesso em 04 de jan. 2022.

UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a Aprendizagem nunca para. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-

organizacoesinternacionais-sociedade- civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-um. Acesso em: 4 jan. 2022.

XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. Coronavírus e a "volta às aulas". 31 de mar. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/.

Acesso em: 02 de jan. 2022.

https://movplan.com.br/blog/o-que-e--e-quais-os-5-tipos-de-ensinohibrido-na-

pandemia-para-2021- Acesso 02 de jan. 2022.

https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censoescolar/divulgado-dados-

sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao. Acesso 03 de jan. 2022

https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao pesquisa/2021/08/cnetrazorientacoes-

sobre-retorno-as-aulas-presenciais Acesso 02 de jan. 2022.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DO ACOLHIMENTO DOS POVOS MIGRANTES COMO FAMÍLIAS, NO ESPAÇO CÉU GUARAPIRANGA - SP

ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA

Resumo:

Ao considerarmos que na época em que os povos considerado imigrantes logo no início da formação do nosso país varonil, os quais trouxeram muitas de suas experiências e tradições, e que fomos afortunados perante a grandes diversidades culturais que herdamos destes povos que adentraram no Brasil, em buscas de transformações, mudanças de trabalho ou até mesmo estabilidade financeira, e com tudo isso, surgiram múltiplas formas linguísticas, que em muito favoreceu a nossa formação. Tão somente nos dias de hoje, o que se vê quando um povo ou família migra de um lugar ou país para outro, é que precisam se reinventar para se adequar e procurar sanar as dificuldades mais uma vez, isso sem contar as que já existem, ao tentar deixar para traz, ao sair de seu local de origem. Assim o que garante a nossa Constituição de 1934, com a tão esperada e notável garantia da liberdade e igualdade... "todos cidadãos têm o direito de ir e vir", se locomover de forma lícita... (inc. I, art. 113). Ah, como seria bom se realmente acontecesse dessa forma, mas estamos rumando para chegar lá!

Ultimamente muito se fala dos direitos dos povos migrantes... como acolhê-los de forma concisa, e que eles possam sentir se pertencente ao local, ou país, sem fazêlos perder o que tem de bagagem nas suas malas de vivências e experiências...

Para tanto, criam projetos visando mapear, pesquisar, capacitar profissionais e até recriar ambientação em espaços educacionais e recreativos, com projetos de eventos culturais para melhor dar suporte nessa receptividade, voltada para dar continuidade com a forma de comunicação, que seja compreendida, sem perder suas memórias...

Nesse intuito, o CÉU CEI Guarapiranga repensou e após sondagens, colocou no PPP, ações voltadas para essa população, juntamente com outras parcerias do espaço CÉU Guarapiranga, trazendo uma proposta interacionista, onde todas as etnias, todas a línguas, tradições e culturas, fossem unificadas dentro das suas diversidades.

Palavras-chaves: Migrantes, Famílias, Acolhimento, Educação e Comunicação.

Summary

When we consider that at the time when people considered migrants and immigrants right at the beginning of the formation of our manly country, who brought many of their experiences and traditions, of which we were fortunate in the face of the great cultural diversity that we inherited, today what is seen when a people or family migrates from one place or country to another, is that they need to reinvent themselves to adapt and try to solve the difficulties once again, not to mention the ones that already exist, when trying to leave behind, when leaving their place of origin. This is what our Constitution of 1934 guarantees, with the long-awaited and remarkable guarantee of freedom and equality... "all citizens have the right to come and go", to move about lawfully... (inc. I, art. 113). Ah, how nice it would be if it really happened that way, but we're on our way to get there! Lately, much has been said about the rights of migrant peoples... how to welcome them in a concise way, so that they can feel that they belong to the place, or country, without making them lose what they have in their bags of experiences and experiences ...

To this end, they create projects aimed at mapping, researching, training professionals and even recreating ambiance in educational and recreational spaces, with projects of cultural events to better support this receptivity, aimed at continuing with the form of communication, which is understood, without losing their memories...

To this end, CÉU CEI Guarapiranga rethought and after surveys, included actions

aimed at this population in the PPP, together with other partnerships in the CÉU Guarapiranga space, , bringing an interactionist proposal, where all ethnicities, all languages, traditions and cultures, were unified within their diversities.

Keywords: Migrants, Families, Reception, Education and Communication.

INTRODUÇÃO:

"A Educação Brasileira e os povos migrantes"

A importância da comunicação e do sentimento de "pertencer" a um lugar.

Embora se ouça e até certo ponto se pensa em destacar que como práticas de emergência, buscam realizar cursos rápidos, formação de profissionais, palestras e ferramentas que traduzem a língua dos migrantes internacionais, pensa- se em acolher essa população que por motivos aleatórios migram de um lugar, país para outro, e ainda é superficial, pois que se vê em muitas vezes é parecido com a inclusão na educação nos tempos anteriores, em se tratando de comunicação

em língua estrangeira então...Os espaços em que se propõem acolher essas famílias, em muitas vezes contam com poucos ou nenhum profissional capacitado para atender as necessidades dessa população que migram por motivos de buscas de empregos, estudos ou até fugir de regimes abusivos de seus países ou lugares, assegurados pela ONU,1948, onde afirma que "todos os seres humanos possuem o direito de deixar seu país, em buscas de melhorias e regressar quando quiser". Assim as escolas ainda é o lugar onde oferece uma certeza de melhorar essa situação, de forma única.

Esse trabalho escrito, tem como objetivo, relatar um pouco das atividades e ações criadas no espaço CÉU Guarapiranga, para atender esse público que cresce a cada ano, acolhendo-os da maneira prevista na Lei, mas de uma forma mais humana e proximal.

Na primeira etapa, há a citação da Lei de migração, dentro do PPP, que nos orienta e parece ser capaz de atingir todos os conceitos.

Na segunda etapa, apresento um pouco do espaço CÉU Guarapiranga e as unidades educacionais pertencentes a ele.

Na terceira etapa, dispõe de informações resumidas de algumas melhorias e reformas do espaço para atender as demandas de um outro tipo de público migrantes.

Na quarta Etapa, o cronograma e o planejamento com o PPP da unidade escolar.

Na quinta Etapa, apresenta os recursos e a metodologia utilizada para concluir o projeto, cumprindo o cronograma.

Na sexta Etapa, parte da interação, inicio do projeto, onde pais e filhos compartilharam da contação da história, na língua materna.

Na sétima Etapa

1- Cartazes trabalhados com as crianças do CEI, do livro Diversidade.

2- Imagens de brincadeiras, nos vídeos que realizamos com a turma da sala, e arte realizada pelos alunos em cartazes confeccionados pelos alunos da EMEEF

1ª Parte - A Lei

No ano de 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), com o objetivo de receber de maneira acolhedora, os povos migrantes de forma ampla, e ainda que se considerem beneficiados (acolhidos) aqui no Brasil, que os recebem de "braços abertos", encontram barreiras que minimiza o conceito de que; "quem migra sai de um lugar, local para outro, por um tempo maior ou menor, podendo ser nacional ou internacional" em busca de melhorias para o bem estar da família no geral, mas que ainda precisam reconhecer as dificuldades a serem sanadas, e que na maioria das vezes, vencer com muita perseverança e busca de apoio, uma vez que a comunicação está no topo das barreiras encontradas, principalmente para os povos migrantes internacionais. Para o atendimento dessa realidade, ações específicas precisaram ser consideradas nas intenções do bem estar coletivo. Reconsiderar o Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando o fator da intensa presença desse fluxo migratório no nosso território é o principal objetivo de garantir atenção absoluta às famílias num todo, para que se sintam acolhidas realmente.

2ª Parte - "O que temos, nem sempre é o que queremos, mas não precisamos ficar à espera inanimados..."

Na nossa região, contamos com um amplo espaço verde, protegido pelas plantas do Parque Ecológico, que nos oferecem campos abertos e diversos espaços com objetivo de educação, esporte e laser, contando com uma grande comunidade participantes dos eventos, que acontecem geralmente com o objetivos de acolher, envolver, compartilhar e ampliar sentimentos de respeitos, conhecimentos, unindo toadas as ações voltadas para o bem estar geral e compartilhar experiências das diversidades culturais, sempre priorizando os povos migrantes, para tanto, contamos com muitos eventos e acontecimentos culturais, considerando as diversidades culturais dos povos indígenas, africanos, bolivianos e asiáticos, que temos observados nos anos anteriores, (a pandemia veio e interrompeu parte delas, mas já estão retornando) a nossa comunidade pode ser considerada abastada por tal feitos, pois a gestão do CÉU Guarapiranga, juntamente com a EMEF, EMEI e CEI, trabalham para que esses eventos aconteçam de forma a contribuir no acolhimento de famílias na sua amplitude em geral, até mesmo contamos com parcerias de organizações não governamentais, igrejas e centros de esportes e lazer, engajados em projetos, visando o público migrantes, e o que por consequência, agrega em muito a todos nós, que de alguma forma nos tornam migrantes em busca de realizações...

3ª Etapa - O que o espaço oferece, e quem se interessa...

A partir do momento que se percebeu o aumento de migrantes interacionais e nacionais, o espaço Céu Guarapiranga, juntamente com as se engajou a outras organizações não governamentais, no intuito de oferecer recursos e oficinas, bem como alguns cursos linguísticos para as famílias de migrantes internacionais, tendo como prioridades as crianças e adolescentes, uma vez que utilizam tecnologias da informática, porém esse público vem diminuindo a cada dia, a cada ano, e assim, esses projetos já estão na lista de vacância do setor público, considerados dispendiosos e insignificantes, uma vez que o número de interessados compromete o investimento e seu retorno.

Indicador de Qualidade da Dimen-

são 5, dispõe de gênero étnico racial, sendo...

Foi criado uma política de restruturação para tal, assim visando um olhar para outros tipos de públicos, agora os adultos e até idosos, partindo das salas de informáticas com profissionais preparados para dar aulas de inglês, mas também focando na linguagem indígenas e africanas, para que pudessem ingressar usando as ferramentas disponibilizadas com êxito.

Dona Lolita (antiga moradora da Colômbia) se sente grata pelo momento em que ela recebeu o panfleto com o convite para assistir no anfiteatro, sobre a nova proposta e os cronogramas das atividades do espaço reestruturado, pois a partir de então, ela e outras amigas passaram a fazer participar todos os dias das aulas, alternando, ora inglês, ora informática e ainda atividades físicas, como natação, zumba, hidroginástica e ginástica para as pessoas de meia idade e idosos. "Ahora podemos decir que tenemos un espacio propio, que fue pensado para servirnos en todas las situaciones". Me disse toda realizada, quando perguntei como estava conseguindo praticar tantas atividades...

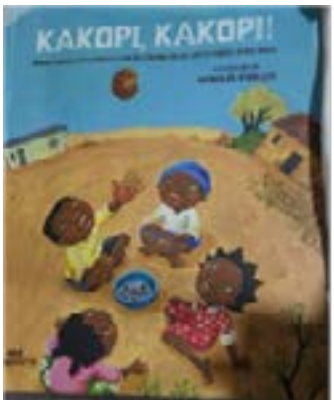
Na educação libertadora de Paulo Freire, o principal objetivo do ensino consiste em ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo, ou seja, promover uma educação conscientizadora que possa levar às parcelas desfavorecidas da sociedade o entendimento da sua situação de oprimidas para que possam agir em favor da própria libertação. Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido. 17

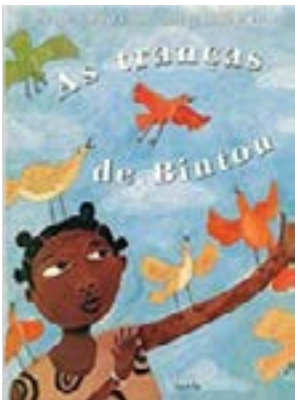
4ª Etapa - O PPP, as nossas ações e os objetivos.

Não obstante, no CEI onde trabalho, temos o nosso PPP, seguindo regiamente nestes conceitos, no intuito do acolhimento das famílias migrantes, desde o início da matrícula dos bebês e crianças, mediante fichas de sondagens, considerando a Dimensão 5, dos indicadores de qualidade, repensamos após vários encontros de PEA, numa proposta colocando esse indicador em prática, mapeando e pesquisando as origens, a história e vivências específicas e assim se verificou as condições de abordagens no individual, para ao longo do ano letivo, propor interações com as famílias uma vez ao mês, oportunizando os pais a conhecerem uns aos outros, possibilitando a troca de experiências de cada família, entre os vários grupos da UE, e o que no início foi considerado pouco, na medida que os meses foram passando, tivemos um número maior de famílias participando.

5ª etapa - Em sala

Numa dessas interações, disponibilizei na contação de história, em que cada pai contava uma história local, que ouvira ou que fez parte de sua infância. Na primeira etapa, os pais contavam para as crianças, usando as linguagens que utilizavam nas localidades, pois na roda de história, eles contavam para a turma o que lembravam (algumas esqueciam). Tivemos algumas crianças que apresentaram num mini teatro para os pais, histórias da sala, que complementava o nosso tema da dimensão 5, abordando as etnias raciais, focando na fala (forma de comunicação) que elas mais gostaram dos personagens. Apesar de selecionarmos vários livros, o livro abaixo foi o escolhido para representarmos com reconto, pois conta a história de um menino africano, de nome Kojo, muito pobre que ajudou sua mãe e ficou rico iniciando com apenas uma galinha, e Kakopi, Kakopi! (Rogério Andrade Barbosa). Livro que aborda as brincadeiras e jogos infantis, de alguns lugares da África, como Zâmbia, Togo, Moçambique, São Tomé, Porto Príncipe, Argélia, República Democrática do Congo, Guiné Bissau, Sudão do Sul, Sudão do Norte, e África do Sul, focando nas linguagens e alguns dialetos dos locais citados, adaptando sempre que possível, para facilitar na prática com as crianças com músicas e narrativas, usando expressões corporais com danças e teatros internos.





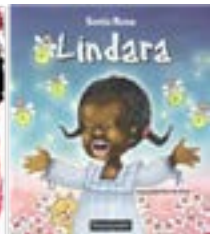
Realizamos o projeto usando as brincadeiras de forma lúdica e prazerosa, sempre acompanhados das histórias dos povos em questão (a cada semana fazíamos de um país africano), com suas culturas e suas tradições. Por muitas vezes, utilizámos o solário, a sala para as nossas rodas de conversa ou histórias e até os espaços abertos do CEU, onde contamos com diversas formas de explorar essas raízes, uma vez que estamos na reta final do projeto "africanidade", tema universal adotado pela gestão e todas as unidades educacionais do CEU Guarapiranga.




As outras histórias que eles gostaram e pediam para repetir após dias e semanas...e assim achei muito bom aprofundar com quebra cabeças, teatrinho com perucas e roupas do nosso "guarda roupa do teatro", para contar e representar as 3 histórias a seguir: "Menina bonita do laço de fita", e "O cabelo de Lelê", usamos laços, que fizemos com fantoches também, e a história da pequena e sapeca "Lindara". No dia da família, puderam apresentar para os pais migrantes, contando com as falas africanas que aprendemos na medida que íamos desenvolvendo o projeto.







6ª Etapa - Pais e filhos (as)

Conforme PPP, após sondagens com as fichas das nossas crianças migrantes, com o objetivo de aproximar e fazê-los trazer suas experiências de vivencia e linguagem, para o nosso meio, de forma que pudessem compartilhar com outras famílias, assim seria disponibilizado neste dia, o objetivo era que os pais pudessem passar algumas horas com seus filhos no ambiente escolar, vivenciando as rotinas dos pequeninos, na contação e representação de histórias, onde observavam e faziam o mesmo na segunda etapa, causando muitos risos, na medida que iam tentando desenrolar a apresentação, foi solicitado que usassem a linguagem local, usada na infância, ou que se lembravam. E alguns esqueciam e não conseguiam dar continuidade, assim inventavam e inventavam, no que muitas vezes eram interrompidos pelas crianças que os contradiziam, afinal conheciam a história. Foi muito gratificante. Houve momentos em que elas se sentiram acolhidas umas pelas outras, pois o porto seguro delas, estavam ali, no mesmo ambiente, no mesmo tatame, em igual condições de compartilhamento, e o melhor, conversando e trocando experiências vivenciadas com as outras famílias (tinham migrantes de estados, uma italiana e um haitiano que já há muitos anos vivem aqui no Brasil, não restando nem sotaques, mas responderam algumas perguntas sobre os nomes de objetos da sala). Neste momento, todos se sentiram no mesmo patamar, ou seja, éramos pessoas que compartilhavam vidas umas com as outras, sem se preocupar com divergências raciais...

7ª parte - Amostra cultural em forma de exposição interna e externa

Com o objetivo de complementar e concluir esta ação pedagógica, está fixado na data da amostra cultural no dia da família, com o tema da dimensão 5, focada na etnia racial, que acontecerá nos espaços abertos do CEU Guarapiranga, unindo todas as organizações centradas no acolhimento e bem estar dos povos migrantes, Para esta ação, estivemos registrando todas as atividades que fizemos em sala e extra sala, para montar um livrão no dia da exposição, e ainda apresentamos as músicas e os instrumentos do nosso parque sonoro (construído para essa finalidade, contendo instrumentos de todos os povos migrantes). Após detalhes e análises dos mesmos, ficou acertado que a apresentação da capoeira, seria de responsabilidade da nossa turma, usando o berimbau que fizemos na sala com materiais não estruturados (casca de coco, vareta de bambu e até vasilhames de plásticos), e outros como; linha de pescador, ou naylon, guache, tesouras e pinceis para pintarem as cascas de coco.

7-1 Das crianças





Na nossa concepção, trabalhamos em sala ao longo dos 2 meses que antecederam a data do evento, com livros, áudios, vídeos, músicas e danças em que representavam algumas crianças realizando os jogos e as brincadeiras da África, fazendo a leitura dos livros selecionados, enfatizando as formas de linguagens, propícias para a fase do grupo, usando vídeos com as histórias curtas e outras brincadeiras, nas quais as nossas crianças se sentiram a vontade e muito interessadas em realizar diversas representações de algumas delas

7-1 Das crianças



Muitas outras brincadeiras e jogos dos países africanos, foram introduzidas nestes percursos, porém a capoeira foi apresentada como dança e música, por ser ainda complexo para os nossos pequenos, mas que demonstraram muito interesse, devido o som do berimbau, os movimentos cadenciados, e claro, a agilidades visto nos vídeos infantis, onde crianças da mesma idade, já praticavam a capoeira. Após a ilustração das crianças representando os movimentos deitados no papel pardo e guache, partimos para a confecção do instrumento, usando materiais não estruturados para manusearem e expor no dia em que todo o espaço do CEU, estarão apresentando e acolhendo de forma ampla, a população com as mais diversas formações étnicas, marcado para o último final de semana do mês de novembro, que também trabalharam o tema em sala de aula, palestras e filmes, para depois montarem painéis, que expuseram nos espaços internos, fazendo com que fosse disponibilizado para visitação com as famílias dos alunos, no dia 18/11 (dia da família).

(Fotos de atividades, ações e apresentação do instrumento e o canto com as crianças)



a) b) c) d)

a) Após assistirem o vídeo de capoeira, representamos alguns movimentos no papel pardo, onde eles contornaram e pintaram.

b) Recortamos e montamos um painel, que ficara exposto na sala e após ira para o espaço CEU, juntamente com todas as outras dos participantes.

c) Professores nos ensinando o jogo da capoeira, com músicas no dialeto africanos e som do instrumento berimbau.

d) Nossa turminha realizando os movimentos ensinados pelo professor, usando cones e tatames.

Na educação infantil, os registros são feitos mediante ações colocadas como rotina, como imagens, vídeos, fotos e músicas, esta última com linguagens utilizadas no dia a dia, como também objetos de casa e da escola. Em algumas situações, representam as expressões em cartolinas e papel pardo, para montar painéis com os feitos dos pequenos, que irão para os murais disponibilizados do Espaço CEU.



Segundo a professora de Arte e História da EMEF Mário Fittipaldi, Lucy Tuller, as crianças do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II, realizaram atividades, com intenção de obterem notas, mas seguindo as estruturas sistematizadas do evento deste ano, voltadas para a história dos povos e as línguas faladas, representando de formas lúdicas com pinturas, músicas e confecções dos instrumentos utilizados nas apresentações internas, sendo que cada turma representou uma cultura africana, sendo elas musicais, culinárias, instrumentos, poemas, animais, mapas, tradições, e no que ela mais gostou foi da apresentação da culinária, pois pode ter o gostinho de provar as delícias dos pratos africanos que levaram no dia da apresentação. Os demais feitos, serão apresentados no dia da amostra cultural no CEU, no dia 26/11 até 02/12/2023, para toda a comunidade. Tivemos a oportunidade de realizar uma visita nos espaços da exposição da EMEEF e observamos que as nossas crianças se sentiram a vontade e muito interessadas em compartilhar com os pais, as histórias e tudo o que aconteceu perante os meses em que fizeram tais proezas.



Considerações Finais

As crianças se sentiram inseridas neste mundo contido nas imagens das folhas e vídeos, que parecem estar tão distantes... assim puderam compartilhar a sensação de proximidade, de pertencer e perceberem a importância desta posição, o que após compartilharem com as outras crianças do próprio CEI e ou-

tras turmas, do EMEI e EMEF, (algumas fotos do dia da exposição)

Pensar que essa forma de interação no espaço CEU, com todas as outras organizações neste ano, foram formadas parcerias para alcançar o público migrantes, principalmente voltado para os étnicos raciais, assim a exposição teve altos índices de visitantes e em muitas vezes a troca de experiências nas diversas modalidades culturais que ocorreram nesta ultima semana de novembro, impactou de forma positiva o nosso bairro, a nossa comunidade. Os organizadores puderam observar que o resultando para o comércio local seria considerado positivo, uma vez que circularia diversas pessoas com etnias diferentes, a começar pelos alunos e funcionários do Espaço CEU, como também familiares.

No entanto, as respostas para outros quesitos, consequentemente virão no devido tempo, pois as propostas, para esse tipo de evento, não são esperadas num contexto a curto prazo, tampouco atingir a todos numa única temporada, mas de expandir e ampliar saberes ao longo dos anos, e mesmo o número de visitante e comentários de feedback sendo considerados positivos, já que as famílias ficavam por tempos e tempos, conversando umas coma as outras, relembrando acontecimentos e trocando experiências dos lugares vindouros. Houve uma situação em que uma senhora que acabara de chegar, e deu informações atualizadas do lugar aos saudosos conterrâneos. Foi confortante observar as formas de comunicação entre eles, trazendo as riquezas da diversidade na comunicação, se fazendo entender e procurando compreender as outras na mesma instância.

Observamos que o evento precisa ser vivenciado periodicamente, e assim está para ser discutido uma outra ação para o próximo ano, mas o que dificulta nossas ações, é a falta de conciliação nos espaços e horários, pois ainda irá acontecer no dia 28 a 30/11 o encerramento e exposição de todos os feitos como uma feira cultural no espaço apropriado do CEU, e apresentações de peças teatrais, danças e músicas no anfiteatro e quadra coberta para toda a população ou comunidade, como alguns preferem considerar.

Referências bibliográficas:

Trilhas de Aprendizagem – Brincadeiras e interações - Educação Infantil de 0 a 3 anos. Pg 30.

You tube – Capoeira na Educação Infantil – Capoeira Kids London Muzenza Academy, 2017

Fotos da exposição da Feiráfrica – EMEF, EMEI e CEI (próprias de atividades sala).

BELÉM, Valéria – O cabelo de Lelê

MACHADO, Ana Maria - A menina bonita do laço de fita.

ROSA, Sônia – Lindara

DIOUF, Sylviane A – Lindara - Projeto Leitura COSACNAIF- PNBE 2005

Livro Kakopi, Kakopi! - ANDRADE BARBOSA, Rogério – Brincando e jogando com as crianças de 20 países africanos, Ed, Melhoramentos, 1ª edição – 2019, RJ.

Currículo da Cidade, pg. 17 – Somos tantas, somos múltiplas: Pessoas em movimento – parte 1

Dimensão 5 – indicadores de qualidade – Relações étnico-raciais e de gênero. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005 https://www.bing.com/search?q=os+povos+migrantes+e+suas+linguagens.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE ALVES DO NASCIMENTO

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é analisar a importância da contação de história na Educação Infantil, enfatizando a contribuição para os aspectos sociais, cognitivos e reforçando as intenções educativas e de aprendizagem da criança.

O uso desta prática na rotina dos centros de educação infantil propicia a todas as crianças compartilharem emoções, conhecimento, além disso os alunos serão instigados a imaginar e criar.

Ao contar história o professor deve trabalhar de forma descontraída e alegre, para se obter uma aula mais agradável e produtiva. Proporcionando estimular o desenvolvimento da oralidade, a comunicação, onde a criança possa vivenciar um mundo diferente da sua realidade utilizando da sua criatividade e imaginação e assim possibilitando seu desenvolvimento.

Palavras-chaves: Educação Infantil - Contação de História – Aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze the importance of storytelling in Early Childhood Education, emphasizing the contribution to social and cognitive aspects and reinforcing the child's educational and learning intentions.

The use of this practice in the routine of early childhood education centers allows all children to share emotions, knowledge, to fantasize, students will be encouraged to imagine and create.

When telling a story, the teacher must work in a relaxed and cheerful way, in order to obtain a more pleasant and productive class. Providing to stimulate the development of orality, communication, where the child can experience a world different from their reality using their creativity and imagination and thus enabling their development.

Keywords: Early Childhood Education - Storytelling - Learning.

INTRODUÇÃO

O ato de contar história instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico, cognitivo auxiliando na manutenção da saúde mental, amplia o vocabulário e o mundo das ideias , desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalhando a atenção, a memorização e a reflexão , despertando a sensibilidade, a descoberta da identidade, proporcionando as crianças uma adaptação tranquila ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação para raciocínio logico, pensamento hipotético, convergente e divergente.

Há muito tempo que a contação de história existe no mundo das escolas, mas muitos professores ainda não descobriram o quanto esta pratica pode ser benéfica aos educandos e do poder desta ferramenta para o planejamento de suas aulas. Elas são organizadas de acordo com o repertório de mitos que a sociedade determina, ou seja, a um grande mito em dizer que crianças pequenas não entendem o que lemos para elas, na verdade estas histórias serão contadas e não somente lidas, haverá toda uma preparação para que ocorra esta contação de história de forma lúdica e interativa.

O contar história parte do princípio deste olhar, da necessidade de comunicação, da vontade de estar junto a outras pessoas e partilhar o sentimento que se move do coração e sai pelo olhar, da história oral pela palavra. Contar história hoje denota salvar o mundo imaginário.

Abramovich (1997, p. 22) ressalta que “se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e alegria (numa relação a dois), para a criança de pré-escola ouvir história também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e muitas crianças). ”

O objetivo deste trabalho é abordar a importância da contação de história na educação infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças no âmbito escolar, inclusive do CEI e EMEI.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, e assim considerada essencial, ela dá os fundamentos primordiais desta fase.

Há uma recente preocupação da educação com a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade iniciando no ensino infantil, onde os primeiros hábitos começam a surgir e as crianças interagem socialmente para o desenvolvimento de aprendizagem.

Então, partindo da afirmativa, a contação de história promove estímulos à leitura, como sonhar, imaginar e sentir, sendo contribuições essenciais nesse processo. Também auxilia no desenvolvimento de operações

mentais, na construção dos significados das palavras ouvidas, de forma que incorporadas ao contexto da história, possam enriquecer o seu vocabulário, e auxiliar a leitura e a escrita.

A oralidade está presente em todo momento, sendo muito importante na Educação Infantil, enriquecendo a comunicação e a expressão, uma vez que as crianças fazem uso da linguagem a todo o momento, está favorece a interação, melhorando a comunicação e a expressão dos pequenos, o que ajuda no convívio social. Neste sentido, o papel do educador é de assumir um compromisso com o livro, criando o hábito de contar histórias e despertando curiosidade nas crianças para que criem suas hipóteses.

Nos primeiros anos, a escola é um lugar no qual as crianças interagem socialmente, recebem influências para a sua formação. A partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI,1998, p.21-24). "a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico".

Contar história nos anos iniciais da educação infantil proporciona à criança despertar a criatividade e ir além de seu tempo e espaço, podendo se imaginar em outros mundos e situações diversas. Nas palavras de Betty Coelho (199, p.26), "a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para seu entretenimento. "

Para Faria (2010, p.12), existem três níveis de leitura: O tato, o prazer de tocar o livro com papel agradável, cheios de ilustrações, figuras e planejamento gráfico caprichado. Depois vem o emocional sendo aquele em que a fantasia e a liberdade das emoções mostram o que ele faz e o provoca em nós, por último o nível racional que está ligado para autora, ao plano intelectual da leitura.

As contribuições de uma contação de história são distinguidas como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão e absorção dos significados, assim como o desenvolvimento das práticas leitoras.

As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus comentários e problematização durante a contação, permitindo o desenvolvimento de seu senso crítico.

O texto literário se caracteriza como um instrumento importante para que o professor possa propiciar momentos reais de atividades em sala de aula, gerando motivação e necessidade de ler nas crianças, desde pequenas.

A escolha de textos bem selecionados, a teatralidade e a caracterização são condições importantes que favorecem o momento da contação. Os professores devem manter essa magia, pois em um mundo tão globalizado e informatizado, o espaço para os livros vai ficando escasso.

Segundo Villardi (1997, p.110), "A literatura é feita para encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência deste prazer". Ele nos mostra que o homem sensível e critico pode ser mais feliz.

Entender as histórias e sua importância na vida das pessoas é o que a psicologia dos contos de fadas vem nos mostrar. As personagens se tornam mais próximas e os sentimentos são personificados. Devemos estar cientes de que as histórias alimentam a imaginação, permitem a auto identificação, ajudam a resolver os conflitos internos e a aceitação de diversas situações na vida das pessoas.

O poder da escolha certa transforma a história. O contador deve acreditar e se envolver, vibrando com ela, deve criar interesse e agir com naturalidade para não haver dispersão dos seus ouvintes.

São muitas estratégias e recursos para o momento e preparo para a contação de história, entretanto se não houver prazer e entusiasmo por parte do professor, o aluno não terá curiosidade nem vontade de continuar com o interesse na literatura.

Abramovich (1997, p.16), ressalta a importância da literatura, e salienta "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias ... escuta-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. "

A contação de história atua na formação da criança em várias áreas, contribuindo no desenvolvimento intelectual despertando assim interesse pela leitura e instigando a imaginação por meio da construção de imagens no mundo da realidade e ficção, atuando também no desenvolvimento comunicativo. Logo a provocação da oralidade leva o aluno a dialogar com seus colegas, desenvolvendo, a interação sociocultural da criança.

Dentre as particularidades da literatura infantil, Faria (2010, p.59), aponta que a literatura infantil é um gênero literário destinado em especifico ás crianças e conta hoje com diversos recursos, com diferentes suportes de texto, ilustrações cada vez mais ricas, grande variedade de histórias e temas, entre outros fatores, que podem auxiliar o professor na complexa tarefa de formar crianças leitoras.

Faria (2010, p.59), afirma que "Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc., aprofundando a leitura da

imagem e da narrativa e estará ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, analise, comparação, classificação levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio".

A leitura é um estimulo para desenvolver a capacidade de interpretação social, oferecendo, assim um contato com o seu mundo imaginário. É nesta fase que todos os hábitos se formam, por isso a importância de formar leitores desde pequenos. Para Bettelheim (1980, p.59), "Qualquer que seja nossa idade, apenas uma história que esteja conforme aos princípios subjacentes a nossos processos de pensamento nos convence. Se é assim com os adultos, que aprenderam a aceitar que há mais de um esquema de referências para compreender o mundoembora achemos difícil senão impossível pensar verdadeiramente segundo outro que não o nosso-é exclusivamente verdadeiro para a criança".

As histórias infantis nos levam para um mundo imaginário, no qual as crianças sentem medo, se consolam, relacionam com o imaginário e despertam curiosidade. Acreditam nas histórias porque a visão de mundo apresentada está de acordo com a sua. É de grande importância que o trabalho do hábito pela leitura seja incentivado também em casa. Desde o berço, a criança escuta a mãe cantando e balançando, ou contando histórias antigas. Com isso a criança aprende a gostar do livro pelo afeto, sendo por meio deste que a criança aprende e desenvolve.

A criança incorpora na história e traz para sua vida. Bettelhem (1980, p.15) ressalta que:

"É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isso permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras esboçadas claramente, e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos".

Assim, os contos de fadas proporcionam diversos sentimentos na criança como fantasia, medo, alegria e tristeza. Sendo de grande importância inserir na educação Infantil, pois é onde se inicia o caminho para a leitura. Contudo, educar é uma tarefa que exige muita responsabilidade, neste sentido é essencial para uma boa formação que a criança seja estimulada a ler.

Por isso, é importante entender como se dá o processo de formação da leitura. Pais e docentes precisam saber como podem estimular este processo que será significativo por toda a vida. A influência dos pais na formação de leitores, é de suma importância por serem grandes incentivadores na formação dos hábitos de leitura na vida da criança, pois estarão presentes desde a infância até a velhice, além do contato com o livro e a rica aprendizagem, daí surge o gosto pela leitura.

A compreensão e sentido daquilo que o cerca se inicia quando bebê, nos primeiros contatos com o mundo. Os sons, os odores, o toque, o paladar, estes já são os primeiros passos para a criança aprender a ler. No entanto, esta é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos. Ela envolve uma série de estratégias que permitem ao indivíduo compreender o que lê. Neste sentido, relatam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's,2001, p.54): "Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. As crianças precisam ser incentivadas, quanto mais cedo melhor, para poder despertar a imaginação, criatividade, análise, senso crítico e poder de argumentação, pois os livros são ferramentas do conhecimento. "

Ao ter contato com os livros, a criança estreita os laços familiares e cria-se um momento de proximidade. Jolibert (1994, p.14) afirma que: "não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados".

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realiza esta tarefa com mais facilidade. É importante despertamos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras. Desde cedo a criança já percebe que o livro é uma coisa boa e que lhe dá muito prazer, porém muitos pais acham que por não saberem ler, não precisam ter contato com os livros.

A PREPARAÇÃO PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Contar histórias é uma arte, pois envolve vários mecanismos para prender a atenção dos seus ouvintes. Mas não é somente isso, precisa encantar. E para isso, o professor precisa estar preparado utilizando-se de técnicas apropriadas para todos os tipos de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaços e tempo para atender melhor suas necessidades. Para Abramovich (1997), a contação não pode ser feita de qualquer jeito, sem nenhum preparo. Pelo contrário corre o risco de no meio desta, empacar ao pronunciar alguma palavra, fazer pausas em momentos errados ou mesmo perder o seu rumo e, certamente a criança perceberá.

Deve haver um clima de mistério para envolver e não subestimar o ouvinte, deixando pairar os questionamentos para uma pos-

sível discussão após o momento da contação. O professor pode, a partir, da história criar novas propostas de atividades como desenho, teatro, entre outras.

O educador precisa se dedicar ao contar ou ler um texto, não somente usar didática nas histórias sem a participação dos alunos. Deve haver o gosto do contador para despertar também nos ouvintes o prazer da história.

Na Educação Infantil há diversos tipos de história, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada a essa faixa etária, segundo Coelho (1999). Nós contos de fadas (o "Era uma vez..."), as crianças entram em contato com a magia e o encanto, conhecendo personagens fantásticos.

Nas fábulas, conhecem um mundo de fantasia e da moral subentendida na narrativa. Há contos com repetições, sons e vozes de animais.

Para Coelho (1999), os interesses de cada faixa etária é que determina a escolha dos tipos de história. A fase pré-mágica vai até os três anos de idade, onde o enredo deve ser simples, com ritmo e repetições e conter situações próximas à vida afetiva, social e doméstica da criança. Dos três aos seis, na fase mágica, deve prevalecer o encanto e as crianças solicitam a repetição constante na mesma história.

Para que a história seja realmente relevante e envolvente para as crianças, o educador precisa considerar alguns aspectos como: não ter vícios de vocabulário, ser criativo, saber utilizar expressão corporal e facial, a entonação de voz e a criatividade e imaginação.

O livro é um componente imprescindível no momento da contação, devendo ficar à altura dos olhos das crianças. Edmir Perroti, citado por Maricato (2006, p.18), diz "primeiro a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil, que ela toca, vê e tenta compreender as imagens que enxerga. "

Além deste, outros recursos podem ser utilizados como: fantoches, teatrinhos, máscaras, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados, entre outros. Não é necessário saber tocar nenhum instrumento, conforme Garcia (2003), somente o toque pode remeter a algum som da natureza ou de animal. Entretanto, é preciso saber faze-lo com cuidado, sem exageros, sendo inseridos de forma gradativa durante a narração.

Para o momento da contação de história, o ambiente onde o evento será realizado, deve ser analisado com cautela. Se ocorrer em local aberto, deve haver sombra e não ter ruídos; em ambientes fechados, ser amplo, arejado, mas o importante é o conforto, a tranquilidade e o silêncio para a concentração de todos.

Assim como no início é interessante fazer uma dinâmica ou um aquecimento, ao final da narrativa, propor atividades que deem continuidade, enriquecendo o evento com atividades como desenhos, rodas de conversa, cantigas, dramatizações, entre outras.

Na hora de iniciar a história é imprescindível que os ouvintes estejam bem acomodados e o bordão que antecede precisa ser bem escolhido como o "Era uma vez...", "Há muito tempo atrás..." entre outros.

Mas seu encerramento, por sua vez, é tão importante, pois é o momento de sair do mundo imaginário e voltar a vida real.

Com certeza, é o estimulo à leitura é que tornará a criança uma leitora para o resto da vida. Ter muitos livros não é obrigatoriedade para que a criança se vislumbre com eles, mas há necessidade de atraí-las para o mundo da leitura, contagiando a paixão de arte de contar história.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS

A contação de história é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, é um passaporte para a escrita e principalmente faz a criança sonhar. E os contadores de história são os mediadores desse processo, tendo uma tarefa muito importante que é envolver a criança na história, dando vida aos sonhos, o despertar das emoções, transportando para o mundo da fantasia.

ABRAMOVICH (1997, p.17) ressalta que " Ler histórias para crianças, sempre, sempre...É poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor, e então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...E através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ótica. E aprender História, Geografia, Filosofia, Politica, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo muito menos achar que tem cara de aula...Porque se tiver, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento".

Antes mesmo do surgimento da escrita, todo o conhecimento era transmitido através da fala. Com isso, podemos afirmar que os contadores nasceram com a humanidade, pois lhes cabia discutir fatos, encadear acontecimentos, perpetuar crenças, manter uma tradição além de repassar o conhecimento.

A Literatura infantil, em destaque os contos de fadas, passou a influenciar a formação das pessoas, dividindo as personagens em belas e feias, boas e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos.

A professora Fanny Abramovich (1997, p.16), também salienta essa importância para a formação de ser humano, onde ouvir histórias ajuda na formação de um bom leitor, na descoberta e compreensão do mundo.

Sendo uma atividade lúdica e pedagógica, a contação de história é uma ferramenta de trabalho para o professor em sala de aula que, segundo a autora (1991), podemos descobrir outros lugares, tempos, jeitos de agir e de ser, outra ética, ótica... e, assim, conhecemos diversas disciplinas sem nem precisar conhecer o nome ou para que servem cada uma delas.

Assim, o livro passa a ser um objeto de informação e o professor é mediador entre ele e seu aluno, estimulando a imaginação e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, pois a história permanece nas ideias da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora. O professor deve trabalhar a oralidade, a espontaneidade, a socialização e a coordenação motora da criança, valorizando os benefícios que esse trabalho pode proporcionar sendo um aliado no desenvolvimento da fala, da leitura da escrita. Desde muito cedo a criança faz a leitura de mundo, não aquela convencional aprendida na escola, mas que utiliza seus sentidos, seu toque, seu olhar, o ouvir, ou seja, é desde muito cedo que a leitura está presente em sua vida, sendo letrada mesmo antes de se apropriar da leitura e da escrita. Freire (2005), diz que, "a leitura de mundo antecede a da palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler".

Dessa forma, os contos de fadas provocam vários sentimentos como o medo, alegria, tristeza e angústia, o que nos leva a refletir, num processo desafiador e motivador favorecendo a formação da personalidade da criança.

São as histórias que desenvolvem o gosto pela leitura, provocando prazer, amor a beleza, a observação, as experiências, o lado artístico e fazer a ponte entre fantasia e realidade. Nesse momento as crianças são capazes de dar sequência lógica aos fatos, a ordem das coisas e acontecimentos, ampliar seu vocabulário e criar gosto pela literatura. Segundo Bomtempo

(2003, p.33), "a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita".

Cada criança é única, passa por estágios psicológicos que durante se desenvolvimento precisam ser observados e respeitados. Essas etapas dependem da idade, do nível do conhecimento, domínio do mecanismo de leitura e do nível de amadurecimento, psíquico, afetivo e intelectual. Tudo isso deve ser levado em conta no momento da escolha da história a ser contada, mas podemos perceber que o contato com os livros desde cedo, vai aumentando gradualmente o prazer e o gosto pela leitura.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse trabalho foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica qualitativa. E sendo assim, uma boa definição do que seria a metodologia para a construção do trabalho bibliográfico é a busca da problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo suas contribuições culturais e cientificas.

De acordo com os autores pesquisados e dos resultados obtidos pôde-se constatar que a contação de história contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma prazerosa. Contudo, é importante desenvolver o habito pela leitura constantemente, neste estudo constatou que os pais sempre contam história para seus filhos e que os professores estimulam cotidianamente este ato contando histórias e enviando livros para casa, para inserir os pais no ambiente escolar.

Vivemos atualmente sujeitos a uma avalanche de apelos aos diversos sentidos. Luz, cor, movimento, sons e ação, atraem a atenção do leitor que passivamente se entrega ao mundo

"encantado" da televisão. Assim, não é fácil conquistar a criança e o jovem para a leitura de livros, embora todos saibam que a literatura pode provocar e despertar uma gama de sentimentos.

Os docentes já conhecem o que um conto de uma história desempenha sobre as crianças. Quando não consegue prender a atenção, eles oferecem uma história e imediatamente o estudo em sala de aula se refaz; defendendo a ideia de que tal ocasião proporciona interação entre os alunos e o professor, despertando o interesse pela leitura, estimulando assim a formação de bons leitores. O profissional da educação, quando passa a ser contador de história, faz do exercício de contar à sua maneira de falar, deixa de ser pessoa simplesmente e penetra em um mundo que só a criança compreende. De acordo com Amarilha, existem pesquisas realizadas com crianças de até oito anos de idade que comprovam a eficiência do trabalho com os contos infantis na promoção de sucesso das crianças no campo da autoestima, da identidade cultural, da independência e da capacidade de lidar com o mundo a sua volta. Para tanto, (AMARILHA, 1997, p. 55), afirma: "A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança a possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no

livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, autoestima, identidade psicológica e social".

CONCLUSÃO

Neste artigo, foi enfatizado a importância da contação de história no desenvolvimento infantil, que se dá num processo criado pela própria criança a partir das interações que vivencia, sendo assim, a literatura infantil, como atividade interativa e pedagógica mediada pelo professor contribui para este desenvolvimento.

Como também sua contribuição para os aspectos social, cognitivo, reforçando as intenções educativas e de aprendizagem, ouvir e contar histórias é uma atividade que dentre outras, pode desenvolver o emocional da criança, ajudá-la a se organizar e socializar além de auxiliá-la no processo de alfabetização. Assim a contação de história é considerada um instrumento pedagógico prazeroso. Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade dos educandos, seja, esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

Conclui-se com este artigo a grande importância que a contação de história tem no desenvolvimento das crianças desde os primeiros momentos de sua vida tanto escolar como em seu lar, com a participação efetiva dos pais para estimular estas crianças. E espera-se o surgimento do interesse nos professores de contar cada vez mais histórias em sala de aula, que cada vez mais estejam preparados para utilizar-se deste recurso valioso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ªed., São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEM, Bruno. A psicanalise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A. 2009.

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

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, analise, didática. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil em sala de aula. São Paulo: contexto, 2010

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA CLAÚDIA FLORINDA MUNIZ

Resumo

Distintos estudos mostram que o ensino de artes visuais possui objetivos claros e significativos, principalmente na educação nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo aspectos, como aumento da autoestima, do cognitivo, sensibilidade, percepção, expressividade, espontaneidade, consciência de si mesmo e do outro e das diversas culturas. O ensino de artes visuais pode desenvolver no aluno aspectos sociais, bem como auxilia-lo na construção do conhecimento permitindo-o compreender a sua realidade e torna-lo criativo diante de seus desafios. Portanto o presente artigo objetivou conhecer e compreender a atuação de professores que ministram o ensino de Artes Visuais, identificar e propor metodologias que busquem valorizar o ensino de Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental, como instrumento que proporcione o desenvolvimento da criança. Buscou-se reunir dados/informações com o propósito de responder aos seguintes questionamentos: o ensino de artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais do ensino fundamental? Os profissionais que ministram esta disciplina são qualificados? O ensino de Artes visuais é valorizado ou visto como um mero passatempo? A metodologia foi uma revisão literária com análises de artigos científicos, dissertações de mestrado, livros de importantes autores a fim de nos levar a uma reflexão sobre o ensino de artes visuais, dando ênfase a sua relevância. Em termo de resultados a pesquisa sinaliza que o ensino de Artes visuais tem um papel significativo relacionado ao desenvolvimento da criança, propiciando à aprendizagem, criatividade, imaginação, sensibilidade, percepção de si mesmo e do outro, possibilitando também o conhecimento relacionado à cultura do ambiente em que está inserido, favorecendo o desenvolvimento de aspectos sociais, tornando-o individuo critico, pensante capaz de se relacionar e de maneira criativa resolver possíveis desafios.

Palavras-chave: Artes visuais. Anos iniciais. Metodologias. Preparo profissional.

1 Introdução

Distintos estudos apontam o ensino de artes visuais como instrumento relevante na educação nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo aspectos, como aumento da autoestima, do cognitivo, sensibilidade, percepção, expressividade, espontaneidade, consciência de si mesmo e do outro e das diversas culturas. O ensino de artes visuais pode desenvolver no aluno aspectos sociais, bem como auxilia-lo na construção do conhecimento permitindo-o compreender a sua realidade e torna-lo criativo diante de seus problemas. Essa pesquisa tem como objetivo principal, conhecer e compreender sobre a atuação de professores que ministram esta disciplina, identificar e propor metodologias que busquem valorizar o ensino de Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental, como também o desenvolvimento da criança através dela.

Buscou-se reunir dados/informações com o propósito de responder aos seguintes problemas da pesquisa: o ensino de artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais do ensino fundamental? Os profissionais que ministram esta disciplina são qualificados? O ensino de Artes visuais é valorizado ou visto como um mero passatempo?

Foi através desses questionamentos e ao dar inicio aos estágios do curso de pedagogia da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni que surgiu o desejo de estudar a temática apresentada neste trabalho, visando compreender a forma que o ensino de Artes Visuais vem sendo ministrado nas salas de aula nos dias de hoje.

O desenvolvimento do trabalho contou com um breve estudo sobre a valorização do ensino de artes visuais, a seguir buscou-se identificar elementos que busquem a valorização do ensino de artes visuais e por fim, discutiu-se sobre o preparo profissional e o poder do desenvolvimento através da Arte.

Para atingir os objetivos da pesquisa foi realizada uma revisão literária com análises de artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros de importantes autores como Ana Mae Barbosa (1989); Miriam Celeste Martins (1998) Gisa Picosque (1998) entre outros autores, a fim de nos levar a uma reflexão sobre o ensino de artes visuais, dando ênfase a sua relevância nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 Valorização do ensino de artes visuais

Conforme os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), (1997) o conceito de Artes Visuais é muito vasto e abrange varias modalidades artísticas, como pintura, colagem, escultura, modelagem, desenho, gravura, arquitetura, desenho industrial, entre outras é uma linguagem que provoca uma experiência estética visual, está diretamente ligada à imagem. As artes visuais, além das formas tradicionais incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia,

artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. PCNs (1997, p. 45). A BNCC também destaca que:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2017, p. 195)

A demais linguagem da disciplina Arte, como dança teatro e música, também possuem um conjunto de características e ações peculiares de sua estrutura; e sabemos que todas estas atividades relacionadas estão diretamente ligadas à criatividade humana, estando elas ligadas ao mundo real ou imaginário.

A importância do ensino de arte na escola sofreu oscilações tendo sido aceito, atualmente, como importante área do conhecimento e desenvolvimento humano, e vem sendo defendido por várias instituições, organizações e grupos de profissionais envolvidos com esse ensino. No Brasil, enquanto república, também houve várias mudanças, tanto de nomenclatura, quanto de objetivos e até mesmo conteúdos lecionados na escola, e que eram da área artística. Fato é que, mesmo com tantas mudanças, na legislação nacional brasileira foi considerada essa importância, do ensino de arte nas escolas, durante as discussões que culminaram na Constituição Federal de 1988, onde já era obrigatória, e, atualmente, pela lei nº13. 278/16, que estabelece a arte na educação, composta pelas quatro linguagens artísticas, a saber: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. .(BRASIL, 2017, p. 520)

O trabalho com Artes Visuais com as crianças na educação infantil merece ser trabalhada de forma a ser mais valorizada, pois muito já se sabe que ela representa um estimulo a criatividade e a imaginação, permeando varias etapas do desenvolvimento da criança.

Partindo do princípio que o ensino de Artes visuais tem sido colocado em segundo plano e não tendo a valorização e a importância devida, é importante refletir sobre a sua contribuição na formação da criança, evitando que este valioso instrumento educativo seja considerado um suporte para as outras disciplinas ou um mero passatempo, descaracterizando a importância das artes visuais no processo ensino-aprendizagem.

Barbosa (1989) defende que o caminho para a valorização e sobrevivência é tornar claros os possíveis conteúdos da Arte na escola. Porém, faz-se imperativo que o ensino de artes emergindo como conteúdo na escola, deve ser bem trabalhado, com objetivos claros e significativos, oportunizando a criança a aprender e a sentir prazer em aprender, mas o que se vê nas escolas nos dias atuais são alunos desmotivados e sem prazer nos que se refere aos conteúdos relacionados ao ensino de Arte repassado a eles, infelizmente podemos perceber claramente que a um descompasso no caminho para que esse ensino seja prazeroso e motivador. O PCN de artes afirma que:

Aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de idéias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos continuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. (BRASIL, 1997, p. 35)

Andrade (2019) afirma que, Para entrar em relação com saber, o sujeito deve exercer uma atividade, para isso, precisa sentir-se mobilizado, o que implica sentir interesse pelo saber, ou melhor, sentir desejo pelo saber. E destaca ainda que:

Para sentir-se desejoso e mobilizado, o saber precisa apresentar-se de maneira significativa, fazer sentindo para a vida do sujeito de alguma forma. Enfim, a relação com o saber se dá quando o sujeito estabelece vínculo entre si e seu objeto de desejo e/ou o seu objeto de conhecimento, traçando meios, movimentando por meio da atividade intelectual para alcançar aquilo que lhe falta. (ANDRADE, 2019, p. 50)

Verifica-se que para a melhoria e a valorização do ensino de Artes, há um longo caminho a percorrer, para tanto se faz necessário um pensar voltado para a formação dos profissionais, para o sistema educacional entre outros que podem interferir no planejamento e na prática desse ensino nas escolas.

Barbosa (2014) Alerta para os problemas relacionados à formação e o preparo dos professores de Artes. Segundo a autora existem professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro sobre arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por

diante. Infelizmente essa é uma realidade, professores atuando na área sem preparo algum, tratando o ensino de Artes como a hora do lazer e da descontração das crianças.

O componente curricular Arte deve ser trabalhado em toda sua amplitude de forma que o estudante se situe no mundo e perceba as diferenças humanas e culturais e suas inter-relações, conhecendo, reconhecendo, interpretando, reinterpretando e apropriando-se delas em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Deve articular, portanto, manifestações culturais de tempos e espaços diversos englobando o entorno cultural e artístico do estudante, as produções passadas e contemporâneas, de forma histórica, social e política, propiciando entendimento dos costumes e valores culturais, e que aliam-se ao desenvolvimento das competências gerais, ou seja, a formação integral do ser em desenvolvimento.(BRASIL, 2017 p. 520,521)

Educar mediante o ensino da Arte visual é proporcionar ao aluno um mundo de possibilidades, disponibilizando a eles o acesso a diferentes materiais e formas existentes ou que possam ser criados através da pintura, da modelagem, e da escultura entre outros, permitindo a criança experimentar através da Arte visual um processo que permita a ela a construção e a desconstrução o fazer e o refazer; fazendo com que a criança viva o prazer da imaginação e da criatividade não se prendendo a algo predefinido pelo professor e sim permitindo ao aluno chegar ao final de cada projeto com um trabalho que mostre o fruto de sua imaginação e de sua sensibilidade; não algo engessado, uniforme igual a todos do grupo; pois educar em arte é manter a criança livre para se expressar, através de seu corpo, linhas e pinceladas, ideias, sentimentos e capacidades, possibilitando a ela o desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e segurança para expressar seus pensamentos e ideias. Para, Martins, Picosque, Guerra (1998, p, 136) A linguagem visual também pode ser revelada a criança através de um olhar sensível olhar pensante. O olhar já vem carregado de referencias pessoais e culturais: Contudo é preciso ainda que se busque instigar o aprendiz a um olhar cada vez mais curioso e sensível no que se refere à linguagem visual. Martins, Picosque, Guerra (1998)

Essas competências e habilidades, essenciais para a formação humana, cuja arte pode desenvolver e potencializar em cada estudante devem ser trabalhadas nas diversas linguagens do presente componente curricular, e que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais, vêm descritos como unidades temáticas. Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BRASIL, 2017, p. 520,521)

É possível verificar que o ensino de Artes visuais é de suma importância para a formação humana, mas infelizmente a desvalorização e a banalização referente à disciplina e ao ensino dela acabam se tornando uma barreira, que deve ser rompida para que essa valorização e a melhoria desse ensino aconteçam, E vale ainda ressaltar que esta desvalorização do ensino de Arte não se da apenas entre os profissionais que a atuam na área, mas também entre a comunidade e familiares do educando, é preciso que seja esclarecido que a Arte está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos, afirma: PCNs (Brasil, 1997). Para tanto se deve buscar trabalhar essa temática de forma que a torne mais significativa, e menos desprivilegiada, pois assim como português e matemática e os outros componentes da matriz curricular tem sua importância; sem o ensino de Artes visuais, afirma: Barbosa (2014, p. 5) Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas.

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque e impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 2014, p. 05)

Para tanto é preciso buscar essa valorização, Barbosa (2014 p. 5) destaca a importância de buscarmos arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como nos tornarmos mais eficientes no nosso contexto educacional desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças.

Entende-se aqui, para que essa valorização possa ocorrer é necessário que se busque trabalhar o ensino de Artes visuais de forma prazerosa sim, mas buscando dar significado ao trabalho realizado em sala de aula, trabalhar contextos nos quais os alunos possam compreender o ensino de Arte em todos os seus aspectos.

Preparo profissional

Assim como em qualquer outro componente da grade curricular o ensino de Artes visuais, também necessita de atenção no que diz respeito ao preparo profissional, mas infelizmente nos deparamos com um quadro totalmente diferente a respeito do ensino de Artes nas escolas, como professores que ministram a disciplina que não tem formação na área, geralmente são formados em peda-

gogia, possuindo um breve estudo no que se refere ao ensino de Artes. Contudo se faz necessário, mesmo que não haja investimento em profissionais da área de Artes é de grande importância que o professor atuante busque um conhecimento mínimo para atuação no ensino de Artes, como também, planejamentos mais elaborados para as aulas que serão ministradas, e no que diz respeito à instituição escolar, buscar formas de capacitação para os professores que ministram essa disciplina. Esse preparo se faz necessário podendo mostrar a importância que o ensino de artes tem dentro do currículo escolar e dentro da própria escola, outra maneira em que o ensino de artes pode ser trabalhado é na contemplação de possíveis projetos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola a fim de abranger a Arte como foco principal, mostrando ao professor, comunidade, como também para os familiares dessas crianças, a real importância de se trabalhar a Arte, Barbosa (2014 p. 2) afirma que a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Podendo assim Mudar então a visão em que o ensino de Artes esta relacionado, como relata os PCNs (1997, p. 26) existe uma espécie de circulo vicioso de um sistema pobre de formação, reforçando o pouco espaço que da área de Artes, relacionadas às outras disciplinas do currículo escolar.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. A partir dessas constatações procurou-se formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte. (BRASIL, 1997, p. 26)

Para tanto é preciso que haja comprometimento com o ato de ensinar, buscando formas que vise uma melhor atuação por parte do professor e da escola. O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer Arte e gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a Arte, destaca Iavelberg (2010, p. 10) é necessário que se tenha vontade de agir de forma diferente, como questiona Barbosa (2014, p. 2) será que Arte é somente um quadro para pendurar na parede? É partindo desse pressuposto e de como o ensino de

Artes visuais pode ir muito mais além, é que podemos mostrar para nossas crianças, as diversas formas de Artes visuais e de como ensinar e aprender através delas, principalmente as artes que estejam ao seu redor. E como uma boa e motivadora escolha em relação a essas diversas formas de se trabalhar o ensino de Artes, é a promoção de trabalhos realizados na sala de aula voltados para conteúdos relacionados ao ambiente de origem e cotidiano dos alunos, valorizando assim o universo cultural, incentivando a preservação da cultura e criando em cada aluno o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à cultura dos outros, gerando uma relação não preconceituosa com a diversidade das culturas, (IAVELBERG, 2010, p. 12).

É importante que se explore a cultura e o ambiente em que elas estão inseridas, pois ensina-se a gostar de aprender arte com a própria arte em uma orientação que visa a melhoria das condições humana, em uma perspectiva de promoção de direitos na esfera das culturas (criação e preservação), sem barreiras de classe social, sexo, raça , religião e origem geográfica, afirma Iavelberg (2010, p,12) assim como forma de trabalho podemos, ressaltar o artesanato local a arte popular, entre tantas outras formas de Artes visuais que podem ser exploradas; e partindo desse interesse e da pesquisa incessante, o professor e a escola começarão a mudar a imagem do ensino da arte. Barbosa destaca que:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição é profissão, é uma forma diferente da palavra pra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a Arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (BARBOSA, 2014, p. 04)

O ensino de Artes visuais requer não somete, comprometimento, mas também paixão e fascínio por aquilo que o educador se propõe a fazer. Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 129) refere-se ao educador como, aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre. Podemos também entender cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, que requer preparação e coordenação, um instante mágico. Conduzido por mãos habilidosas que tocam que apontam que escolhem contextos significativos para a vida do aluno, Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 129)

A magia certamente pode ser facilitada pelo cenário da sala de aula e por aprendizes vorazes pelo aprender. Mas o magico educador, muitas vezes é limitado pelas amarras

que lhe são impostas no espetáculo da vida, terá de encontrar saídas na busca incessante do que é possível, para além do apenas aceitável. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 129,130)

Contudo é preciso que se ultrapassem as barreiras e dificuldades impostas ao ensino de Arte visual, buscando não apenas solução no modo como se é transmitido esse ensino, mas também um reconhecimento para essa área da educação tão desprivilegiada, mas de importância ímpar ao desenvolvimento do educando.

Entende-se aqui a necessidade de uma educação que dê ênfase às Artes visuais, pois a preocupação com a qualidade deste ensino deve estar presente em todas as esferas da instituição escolar, da sala de aula aos gabinetes do diretor e coordenadores, Smith (1986, p. 98), portanto, a escola necessita não somente estimular os professores como também buscar esse estímulo, apontando essa necessidade, e buscando preparação para essa ação, visto que a escola é uma instituição viva, com transformações constantes, daí entender que esse preparo não constitui uma capacitação única, mas de maneira continuada.

3. O desenvolvimento da criança através da arte

É inegável a contribuição que o ensino de Arte traz para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais do ensino fundamental, Prosser (2012) relata que ao examinar o papel da Arte no processo educativo da criança, vemos que ela, além de ser veículo de expressão do pensar e do sentir da criança, é mediadora do aprendizado relativo tanto ao seu mundo interno quanto externo, por isso pode-se afirmar que é de grande importância que esse processo de incentivo a educação em Artes seja trabalhado da melhor forma possível e de preferencia logo que a criança inicia sua vida escolar, pois é do saber de todos, que a Arte já esta inserida na vida da criança desde muito cedo, ela já se relaciona com a Arte mesmo antes de estar na escola, como afirma Prosser:

Se nos perguntarmos quando devemos iniciar as atividades artísticas na educação, vemos que a criança já as realiza desde que nasce: quando bem pequena ouvi a mãe falar e cantar, dialoga e canta com ela, com suas interjeições; com poucos meses, já se movimenta ao ritmo da musica: logo consegue pegar um lápis e rabiscar o papel e a parede os moveis... (PROSSER, 2012, p. 7)

Nesse contexto cabe ao professor, no entanto, explorar a pratica da Arte no processo de desenvolvimento da inteligência, do aprendizado e das relações humanas, tanto como atividade racional quanto como necessidade social. Prosser (2012, p, 16) Ao chegar à escola a criança já trás consigo uma bagagem emocional e cultural relacionada à Arte que faz parte do seu universo afetivo-cognitivo estimulado pelo ambiente em que ela vive, e que pode ser facilmente percebido quando ela desenha, pinta, canta, dança, representa, entre outras formas que a criança apresente, ela estará representando aquilo é importante, e que tem significado para ela e certamente precisa ser valorizado Prosser (2012, p. 6) a Arte pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois revelamos o que sentimos e pensamos quando trabalhamos com ela, por esse motivo a contextualização a motivação e o estímulo necessitam ser constantes por parte do professor. E não somete um aprendizado acumulado sem sentido algum como destaca:

O professor derrama informações sobre o aluno, que apenas repete o que ouviu, sem refletir, sem questiona, sem relacionar essas informações com a realidade em que vive. O professor ainda ensina a desenhar como o mundo adulto acha que a criança deve desenhar, ensina a cantar aquilo que e de maneira que o adulto quer que ela cante. Não leva em conta as fases de desenvolvimento da criança, tampouco, suas necessidades, sua criatividade, sua curiosidade. O centro do processo é o professor que conhece e transmite o seu conhecimento. (PROSSER, 2012, p. 8)

Contudo pode-se relacionar a Arte a um conhecimento necessário para formação da criança, Iavelberg (2010, p. 9) destaca que a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. A Arte permeia a vida e o cotidiano de cada indivíduo, estando também relacionada à sua cultura, dando sentido às experiências vividas.

A Arte tem papel fundamental na recuperação da cultura dos alunos, favorecendo sua identificação com os conteúdos de aprendizagem. Iavelberg (2010,

p. 22) E partindo desse pressuposto cabe ao professor transformar essas particularidades de cada aluno em produções criativas, podendo envolver o aluno, familiares e comunidade no processo de criação tornando-os parte de cada projeto, pois quanto mais o aluno tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da arte, mais poder de percepção sensível, memórias significativas e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo como afirma, Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 129)

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte en-

volve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997 p. 15)

Entende se aqui que o ensino de Artes em todas as suas linguagens deve ser trabalhado de forma a propiciar melhorias na vida das crianças, buscando propostas de ensino a fim de promover a educação ética, formação para a cidadania participativa e de recuperação da autoestima dos educandos considerados cidadãos com direito a cultura e a educação. Iavelberg (2010)

4 Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma análise de como o ensino de Artes visuais vem sendo ministrado nas escolas nos anos iniciais do ensino fundamental propiciando também uma reflexão acerca da valorização, dificuldades e benefícios encontrados ao trabalhar essa disciplina.

Buscou-se verificar se o ensino de Artes visuais tem a mesma valorização no que se referem as demais disciplinas do currículo escolar, como também salientar a falta de preparo referente aos profissionais que ministram essa disciplina, e a importância dela para o desenvolvimento da criança.

Mediante a pesquisa realizada percebeu-se um grande avanço na atual situação do ensino de Artes, tendo sua importância e valorização defendida por varias organizações, instituições, e grupo de profissionais envolvidos com o ensino como afirma o Currículo Referencial de Minas Gerais.

Contudo no que se refere ao ensino de Artes, relacionado à sua importância e valorização dentro do currículo escolar, ainda a uma logo caminho a percorrer, de forma que haja um maior comprometimento com o ato de ensinar, compreensão por parte da instituição escolar buscando preparar melhor os professores responsáveis por essa atuação e que esses profissionais também busquem essa capacitação para ministrar a disciplina no sentido de dar significado e devido valor, não tratando essa disciplina que muito tem a oferecer para os nossos alunos, como mero passatempo ou momentos para colorir ou ilustrar as datas comemorativas ao longo do ano letivo, impedido o avanço dos alunos em relação ao que pode ser aprendido, desconsiderando habilidades que os alunos já possuam ou que podem ser adquiridas ou até mesmo aprimorados.

Conforme os referenciais teóricos analisados o ensino de Artes tem um papel significativo relacionado ao desenvolvimento da criança nos anos iniciais do ensino fundamental propiciando à aprendizagem, criatividade, imaginação, sensibilidade, percepção de si mesmo e do outro. Possibilitando também o conhecimento relacionado à cultura do ambiente em que ele esta inserido, como também as culturas existentes, favorece o desenvolvimento de aspectos sociais, tornando-o individuo crítico, pensante capaz de se relacionar e de maneira criativa resolver possíveis problemas.

Enfim, mesmo com todos os avanços e melhorias relacionados ao ensino de Artes ainda se faz emergente um pensar voltado para a consolidação dessa disciplina como instrumento necessário no contexto escolar e para o desenvolvendo do educando.

Diante do exposto conclui-se que o ensino de Artes deve ser trabalhado de forma igualitária referente às outras disciplinas do currículo, dando a ela a devida importância, no sentido de elevar essa disciplina a um nível mais alto, permitindo que ela seja vista como um potencializador do desenvolvimento da criança, e não um mero passatempo ou a hora do lazer das crianças, permitindo assim dar sentido aos trabalhos realizados em sala de aula.

Referências

ANDRADE, Alcilene Lopes de Amorim A dimensão relacional do (não) aprender / Alcilene Lopes de Amorim 2019 Andrade, Jéssica Rodrigues Lima. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.

São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1 dez. 1989. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536> Acesso em: 27 de abril de 2019.

BRASIL, Currículo Referência de Minas Gerais. 2018. Disponível em:

<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20%20Curr%C3

%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2019.

BRASIL, Currículo Referência de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais UNDIME/MG. Disponível em:

<http://www2.educacao.mg.gov.br/transparencia/story/9947-see-apresenta-versao- preliminar-do-curriculo-de-minas-gerais--a-servidores> Acesso em: 11 de março de

2019.

BRASIL, O ensino de Arte e a sua finalidade: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf> Acesso em: 28 de agosto de 2018.

BRASIL, Relevância do trabalho com Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Exercício continuo da imaginação. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9854_6948.pdf> Acesso em: 28 de setembro de 2018 .

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:<file:///C:/Users/Vss/Desktop/tcc2019%20atual/pcn%20de%20arte.pdf> acesso em 14 de junho de 2019.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> acesso em 14 de junho de 2019.

BRASIL, Base nacional comum curricular: Arte. Ministério da Educação 2017 Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf >acesso: em 24 de maio de 2019

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artmed, 2010. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=BCALtgYz4yIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR> acesso em 28de maio de 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PINTO, Mariane Danielle Sousa, O ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Especialização em Ensino de Artes Visuais, 2015. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD- A9GGCP/mariane m o - nografia_artes .pdf?sequence=1> acesso: em 29 de setembro de 2018.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. Ensino de Artes. 1. ed. Curitiba: IESD, 2012. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=uH4wfO0tR1EC&printsec=frontcover&hl=pt- BR> acesso em: 30 de maio de 2019.

SMITH, Ralph. Excelência no Ensino da Arte. Trabalho apresentado em sessão especial da NADA (associação nacional de Educação Artística_ USA), em encontro New Orleans (Abril 1986. Trad. Fundação Iochpe. BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte- educação: leitura no subsolo. 2 .ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO FREIRE E SUA FILOSOFIA EDUCACIONAL

CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA

RESUMO

Este artigo é uma reflexão teórica sobre a aplicação da educação ao longo da vida no campo da educação de adultos e do ensino superior. Vem com foco na justiça cognitiva, aqui apresentada como possibilidades de igualdade de oportunidades educacionais. Nos últimos vinte anos, as novas políticas de educação de adultos intensificaram ou aumentaram o número de alunos no ensino superior. Inspiradas em propósitos humanísticos e emancipatórios, aliados há anos de interesse econômico, as Grandes Conferências Internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990, adotaram o conceito de educação ao longo da vida, como Ênfase na educação de adultos. Sujeito a desafios de instituições internacionais e nacionais, como a Universidade, o tema vem sendo promovido por estudos comparados, dada a sua natureza globalizada.

Palavras-chave: Igualdade. Oportunidades. Possibilidades.

INTRODUÇÃO

O princípio da igualdade defende a possibilidade de que todas as pessoas compartilhem os mesmos direitos, meios e recursos para ter sucesso em seus projetos, decidir sobre o futuro ou superar dificuldades. Essa concepção, no entanto, é limitada pela desigualdade. Para lidar com os desequilíbrios, surge a ideia de desigualdade justa, medida capaz de oferecer a todas as pessoas as mesmas oportunidades por meio da avaliação de capacidade.

O campo da educação, com a possibilidade de distribuição equitativa dos benefícios educacionais, inspirado no ideal de oportunidade, passou a ser concebido por meio da concessão de certos privilégios em favor de pessoas desfavorecidas, como forma de proporcionar uma recompensa mais justa e equitativa e eficaz. Estas medidas, como paliativas, dificilmente equilibram certas desigualdades, uma vez que as desvantagens ainda estão presentes, pois, dada a prevalência do mérito como referência justa de igualdade de oportunidades, aquele que "mais talento e mais esforço" sempre vencerá.

Vale ressaltar que a aspiração por maior distribuição e menos desigualdade não é um tema recente. Não havia pensamento político grego, nenhum pensamento revolucionário do século XVII, as abordagens filosóficas de Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau e Thomas Jefferson, e as ideias de John Rawls e Roberto Nozick (SANDEL, 2012).

Na educação, especificamente, a questão da desigualdade é amplamente abordada pelo pensamento de Paulo Freire (2005; 1990; 1992). Esse autor, que coloca o horizonte da educação como justiça e direito de todos, defende a dificuldade de conciliar o princípio da educação universal para todos ao longo da vida, como ideal de igualdade de oportunidades, não deve ser para impedir a construção de políticas, movimentos, propostas e experiências capazes de contemplar princípios de cidadania ativa, democracia criativa e participativa. Políticas baseadas em princípios que abracem ou respeitem a diversidade de saberes e as condições capazes de permitir ou conciliar, reduzir a desigualdade e a composição de novas histórias.

A igualdade de oportunidades educacionais relacionadas às possibilidades concretas das pessoas se tornarão capazes de atuar com maior segurança no mundo e dar sentido à vida.

Um desafio recente para superar a desigualdade educacional e os efeitos do status de classe é motivar alguém a permanecer na escola. A pesquisa sobre esse problema sustenta que a combinação de propostas capazes de abordar a oferta educacional como o conhecimento do cotidiano produzido pelo aluno oferece sentido e motivação para sua permanência. Essa compreensão se aproxima da justiça cognitiva, que preconiza a visibilidade de outras formas de conhecer e vivenciar o mundo, principalmente os saberes considerados marginalizados e subalternos.

Trata-se agora de saberes produzidos pela experiência e cotidiano de populações subalternas que podem ser introduzidos na organização escolar, por meio de políticas educacionais. Essas iniciativas devem ser acompanhadas de propostas pedagógicas capazes de articular diferentes tipos de visão de mundo. O desenvolvimento dessas iniciativas pode proporcionar ao indivíduo condições de refletir e objetivar sua própria existência, formar conceitos, ler o mundo e intervir na realidade. Servimos para ampliar as capacidades organizacionais, para demonstrar, discordar e abordar problemas fundamentais relacionados aos processos políticos e educacionais. São processos associados às lutas em prol do aprendizado e do conhecimento.

Essas condições, presentes nos princípios de igualdade de oportunidades e justiça cognitiva, são talvez as que mais correspondem às ideias igualitárias de oportunidades educacionais contemporâneas.

No entanto, é possível considerar que os processos educativos, com base na igualdade de oportunidades e na justiça cognitiva, revelam novos entendimentos de justiça, que envolvem ou combatem a injustiça e a desigualdade social.

Esses processos ampliam o significado de igualdade de oportunidades educacionais, que vai além da própria formação escolar. É uma nova forma de pensar a igualdade de oportunidades educacionais ao longo da vida: uma ampliação do objetivo de promover a "igualdade de oportunidades" por meio da inserção no mundo de sujeitos excluídos ou deslocados da educação.

A relação estabelecida entre igualdade de oportunidades educacionais, educação permanente e justiça cognitiva pode ser compreendida na luta por maior acesso e permanência na educação, em todos os níveis escolares, e nas oportunidades oferecidas aos diferentes indivíduos para compreender e analisar o mundo social e subjetivo, por meio de uma diversidade de saberes.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E ESPANHA

Tanto na Espanha quanto no Brasil, na ausência de educação ao longo da vida, devemos primeiro nos referir às políticas e práticas de educação de adultos (com a sigla EPA, na Espanha) e educação de jovens e adultos (como sigla EJA, no Brasil).

Como precedente para a educação ao longo da vida, vale citar o conto Aprendendo a ser (1972) coordenado por Edgar Faure (FAURE, 1973) e que se tornou referência mundial tanto nas agendas de gestão educacional quanto para a literatura acadêmica. Exigiu a abolição do limite de idade para a aprendizagem e, além disso, se a educação ocupa uma vida inteira sem sentido de tempo e diversidade, e em toda a sociedade, então devemos lutar por uma verdadeira sociedade da educação.

Na década de 1990, foram realizadas algumas conferências internacionais dedicadas à Educação de Adultos, sendo a primeira (CONFINTEA) em Elsinore, na Dinamarca, em 1949 e a sexta e última em Belém-Brasil, em 2010, com o objetivo de passar da retórica à ação, como Freire já havia afirmado em sua obra.

Nas primeiras palestras, a educação de adultos fazia parte de um conceito mais amplo: educação ao longo da vida. Este conceito, que vem se desenvolvendo desde a década de 1980, cristalizou-se fortemente na década de 1990, fazendo parte de uma sociedade de aprendizagem para responder a uma economia baseada na informação.

Ocorre também uma mudança na visão de educação, que passa a colocar em primeiro plano a importância de aprender mais do que ensinar. E isso também explica porque a fórmula "aprender a ser" adquire diferentes

"traduções", dando origem a expressões como "aprender a aprender" e "aprender a empreender". O novo relatório da UNESCO para a educação no seculo XXI, A educação contém um tesouro (DELORS, 1996), marca um ponto de virada. Aqui um capítulo é dedicado à educação ao longo da vida, convertida em "imperativo democrático", em "chave para entrar no século XXI".

A integração da educação de adultos no sistema educativo, a partir da década de 1990, ou o discurso europeu sobre educação e formação ao longo da vida (lifelong learning), ratificado em 2000 pela Estratégia de Lisboa que enfatiza o desenvolvimento económico da UE baseado no saber e não empresa. De fato, esse novo quadro, cada vez mais presente na agenda educacional internacional, está gerando uma crise educacional com uma série de consequências, tão importantes quanto desiguais, em políticas e práticas, cujo alcance ainda é difícil de mensurar.

Se a educação de adultos está intimamente ligada na Espanha ao nível básico do sistema educacional, ou então, à educação com caráter de compensação educacional, a educação ao longo da vida ultrapassa os limites do sistema educacional obrigatório e está ligada à formação contínua e ao ensino superior. Em ambos os casos, a concepção predominante não é mais de compensação educacional, mas de emancipação e extensão universitária.

O cenário múltiplo da formação ao longo da vida coloca um dilema: se a formação ao longo da vida não quer ser entendida como expressão de uma universidade popular da cidade, o perfil de alunos destes programas pode estar a indicar uma tendência em sentido contrário, ou seja, uma deriva para uma certa gentrificação da população adulta. Nesse sentido, a universidade não deve perder de vista o objetivo prioritário de atender as populações mais vulneráveis, por exemplo, no Brasil.

Uma Conferência sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia, 1990) explicou a realidade mundial do analfabetismo, bem como o baixo índice de matrículas e evasão escolar. Essas reivindicações abriram oportunidades para um renascimento da educação baseada no princípio da aprendizagem ao longo da vida. De fato, ou o Brasil, como signatário da Declaração de Educação para Todos, incluiu seus princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, destacando a Educação de Adultos como modalidade de Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria. O artigo 1º da LDB amplia o conceito de educação para jovens ao indicar que:

A educação engloba os processos de formação que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no não-trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A edu-

cação escolar deve estar ligada ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996 p. 3).

Ao mudar a concepção dos processos formativos, a LDB favorece o descomprometimento da educação de adultos como exercício exclusivo de alfabetização, de modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de julho 5 de 2000 (BRASIL, 2000) indicam as Funções da Reparação − ou reconhecimento da igualdade ontológica de cada dois seres humanos; Igualdade − novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços estéticos e na abertura de canais de participação; Qualificação − ou significado próprio da EJA, cujo potencial de desenvolvimento e adaptação pode ser atualizado em ambientes escolares ou não escolares.

Como mencionado acima, no contexto das grandes Conferências de Educação de Adultos, como a V Conferência Internacional, realizada em Hamburgo em 1997, seguida da VI Conferência, realizada na cidade de Belém, em 2009, como discussões sobre o direito à educação para todos, tenho como principais objetivos e debates unificadores: educação, aprendizagem ao longo da vida e educação direta para todos. Essas novas concepções educacionais buscam as inter-relações da EJA com os processos de leitura e escrita, informatização, trabalho, cidadania, direitos humanos, juventude, igualdade de gênero, desenvolvimento local e sustentável, sujeitos vulneráveis, entre outros.

Nessa perspectiva, no Brasil, a educação de adultos, historicamente associada ao analfabetismo, tornou-se uma preocupação das políticas governamentais existentes a partir da década de 1940, quando a falta de educação para as pessoas tornou-se um entrave às propostas políticas e econômicas do governo. Na década de 1950, essa educação adquiriu um papel relevante, principalmente na região Nordeste, onde as diferenças e desigualdades regionais contribuíram para acomodar a população escolar.

Na década de 1960, quando a nação brasileira passava por uma situação de crise política e econômica, a educação de adultos se expressava como forma de compromisso político, por meio de movimentos sociais, chamados a minimizar o índice de analfabetismo da população, existente em 40%. Isso levou à intensificação das Campanhas de Alfabetização, promovidas tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil, sob diferentes concepções de cultura e práticas educativas. Nesse contexto, a educação de adultos se multiplicou muito na região Nordeste e se tornou um campo de disputa antagônica; como instrumento de denúncia das injustiças e da luta social. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Câmara Municipal do Recife) ganharam expressão; os Centros Populares de Cultura (CPC/UNE – União Nacional dos Estudantes); o Movimento da Educação Básica (MEB/Conferência Nacional dos Bispos do

Brasil [CNBB]); à Campanha "De Pé no Chão Também Aprenda a Ler" (Natal, RN); à Campanha de Educação Popular (CEPLAR/Paraíba) e às experiências de extensão em alfabetização de jovens e adultos da Universidade do Recife. Este último, com Paulo Freire como líder, foi projetado pelo governo João Goulart a partir de dois resultados das experiências de Angicos, RN (1958) e Recife (1960).

A LIDERANÇA MILITAR

A partir de 1964, sob a liderança de dois militares, todos os programas e movimentos críticos de alfabetização de adultos começaram a transformar suas bases ideológicas, a exemplo do movimento MEB. Com a extinção desses programas e movimentos, o governo apoiou a Cruzada pela Ação Cristã Básica (ABC Crusade), programa de educação de adultos financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), representantes das Missões Presbiterianas Internacionais, governos federais, entidades bancárias estaduais e brasileiras. A Cruzada ABC, que funcionou no Nordeste e em outras regiões entre 1965 e 1970, foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nos últimos anos da ditadura militar, em meados da década de 1980, muitas experiências novas, na perspectiva da educação popular, adquiriram identidade e solidez nos movimentos sociais e na educação não formal.

Nenhum movimento da sociedade e da educação, na perspectiva de garantir o direito à educação para todos, a Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (1998), aponta a importância de democratizar ou acessar alunos neste nível de ensino em contextos globais. O estado brasileiro, como país membro da UNESCO, amplia os processos de acesso, multiplicando suas matrículas, que passaram de 1.868.529 em 1996 para 4.163.733 em 2004. Um total de 8.052.254 alunos matriculados em 2016, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017).

A partir da expansão do Ensino Superior, agora associado a políticas de inclusão social por meio da adoção de políticas de cotas e financiamento da educação para estudantes socialmente fragilizados, há maior acesso ao sistema de Ensino Superior de pessoas com trajetórias de exclusão social.

No caso da população adulta, as necessidades profissionais e formativas do mundo globalizado, a importância do desenvolvimento de novas competências e do aprimoramento do conhecimento, leva a uma maior participação de adultos não no Ensino Superior, como mostra pesquisa realizada em 2011

no UFPB, cuja participação de maiores de 30 anos representou 21,7% do total de alunos matriculados. Esses adultos, ainda, não têm tratamento diferenciado para que dois jovens ingressem no sistema universitário. Alguns deles, expulsos do sistema de ensino básico, quando conseguem romper as barreiras da exclusão escolar e aspiram ao Ensino Superior, passam pelos mesmos critérios de seleção de dois jovens,

Apesar da ausência de um sistema de seleção diferenciado nas universidades brasileiras, como a Universidade de Valência, existem programas para diferentes públicos, desde a missão de extensão universitária. Para isso, são realizadas ações que buscam promover o acesso ou conhecimento para grupos minoritários, como adultos com baixa escolaridade. Em seu conjunto, essas iniciativas ampliam gradativamente o espaço da educação como direito de todos, aproximando-se do ideal freireano. (FREIRE, 2005, p. 97).

Os princípios de participação, democracia e cidadania, que dão nome às práticas dialógicas que Paulo Freire realizou com seus sujeitos adultos, favorecem a aprendizagem coletiva na leitura da realidade e permitem maior participação e inserção social.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PAULO FREIRE: NOVAS PERSPECTIVAS PARA DIFERENTES CENÁRIOS

O pensamento atual de Paulo Freire nas práticas educativas, seja na educação de adultos ou no ensino superior, é apresentado a partir das ideias de consciência e liberdade que inauguram a concepção de "Educação como prática de liberdade", título da obra escrita por Freire em 1967, quando viveu no Chile, em seu exílio. Mas é na "Pedagogia do Oprimido" que Freire desenvolve e explicita os processos de opressão e libertação, a partir da compreensão da realidade, exigência educativa capaz de construir e reconstruir a história, em sua dialética, como ato de amor e ato político de compromisso consigo mesmo e com o outro.

É possível dizer que são as práticas de educação de adultos, implantadas no Brasil na década de 1960, com foco na alfabetização, que levaram Paulo Freire ao ideal de educação libertadora. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire, foi fonte de inspiração para pensar a educação na perspectiva da justiça cognitiva, expressando na ecologia dois saberes de cidadania, democracia e participação. Concorda-se que a educação que oprime pode, em novas circunstâncias, tornar-se a educação que liberta.

Atualmente, o pensamento emancipatório de Paulo Freire convive com a visibilidade das diversas formas de desigualdade social, cultural e educacional que permeiam as relações sociais excludentes. Nesse contexto, torna-se cada dia mais necessário e pertinente que a educação se apresente como um processo de transformação social e individual capaz de beneficiar sujeitos individuais e coletivos.

Implacável, Freire, como um bom leitor e educador comprometido, iria inspirar grande parte da literatura sobre educação e aprendizagem de adultos ao longo de sua vida. Freire também estaria atento ao International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) (IEA, 2016), que trata da competência cívica, definida como ou reconhecimento de conceitos de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, e sua aplicação por várias instituições a nível local, regional, nacional e internacional.

Um olhar sobre as histórias de Freire nos permite confirmar sua definição do ser humano como um ser de aprendizagem ao longo de sua vida, e a passagem nos permitiria confirmar a irradiação e expansão da educação de adultos em esferas mais amplas de compreensão e ação, como oferecido pela educação ao longo da vida.

PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA COGNITIVA NA UNIVERSIDADE

A matriz histórica da Universidade é inspirada em ideias esclarecidas de igualdade, liberdade e fraternidade. Qualificar esses princípios como ideais não significa apontá-los como impossíveis, mas sim como ideais praticáveis, "viver sem precedentes", tarefas sempre a serem feitas, que visam uma cidade universitária em processo. Portanto, as ideias para a universidade não são estáticas, elas podem ser reinterpretadas ou reformuladas em relação ao novo rumo proporcionado pela educação ao longo da vida visando um novo esclarecimento.

A igualdade pode ser reformulada em termos de cidadania plena, a liberdade pode ser associada a uma autonomia crescente numa democracia criativa, a fraternidade pode ser interpretada como uma exigência de participação numa cultura diversa e comum.

A partir dessa reformulação, uma agenda internacional que contemple a educação ao longo da vida fora do Ensino Superior combinaria, portanto, os princípios de a) cidadania plena, b) democracia criativa e c) exigência de participação.

a) Educação ao longo da vida no Ensino Superior para a plena cidadania.

A cidadania ativa deve ser uma cidadania democrática e participativa, ou seja, orientada para a cidadania plena. A ideia de cidadania plena é um atrativo, ou seja, é algo que não materializamos neste momento, mas sim que nos impulsiona a alcançá-la, como é o caso da Declaração dos Direitos Humanos. Conseguimos pensar neles, agora temos a

tarefa de transformá-los ou pensá-los como algo possível.

b) Educação ao longo da vida no Ensino Superior para uma democracia criativa.

Paulo Freire inspirou-se, entre outros autores, em John Dewey, a chamar a democracia de um processo de reconstrução contínua da sociedade, um processo de criação humana: a democracia requer inteligência, determinação e participação. Da mesma forma, a educação é uma forma de vida social, orientada para uma vida justa. É por isso que democracia e educação são inseparáveis e sempre têm tarefas a cumprir. Para Dewey, educação e democracia se baseiam no fato de que os objetivos em vista, ou seja, não são objetivos inatingíveis, mas processos contínuos que podem e devem ser aprimorados. Pois bem, as práticas de educação ao longo da vida também são fruto de uma formação social, sem vida, ou que começou como uma experiência em torno de um verdadeiro laboratório social.

No Brasil, as salas de aula para jovens e adultos deixaram de ser santuários e se tornaram espaços de convívio. Os educadores continuam a conversar e aprender com aqueles que ensinamos. A educação ao longo da vida constitui, sem dúvida, uma calma e cotidiana revolução da qual ainda não temos plena consciência.

c) A formação ao longo da vida não é o Ensino Superior como requisito

de participação.

Aprender com a participação requer um processo de reconhecimento. Axel Honneth desenvolve uma teoria do reconhecimento na qual argumenta que, para lidar com as patologias de nossas sociedades modernas, sociedades de desespero, seria necessária uma luta por reconhecimento, por apreciação. Isso supõe atribuir um valor simétrico aos sujeitos da cidadania, ou seja, supondo "que cada sujeito, por etapas, tenha a oportunidade de se sentir em suas próprias operações e capacidades como valiosos para a sociedade" (HONNETH, 1997, p. 159) .

A partir desse pressuposto, ou legado da pedagogia do oprimido, poderia ser reinterpretado e atualizado, como exigia Freire, como pedagogia do reconhecimento. Essa pedagogia daria ênfase especial à compreensão e superação da desigualdade de posições. Esta é uma das tarefas a cumprir, uma das missões da universidade, desde a educação ao longo da vida. E isso só será possível participando de uma conversa aberta que nos inspire a intervir na contínua transformação e reconstrução de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação democrática e a democracia educativa vêm à tona, em forma de conversa, onde pessoas comuns falam de outras coisas ou do que está acontecendo, elas se reconhecem em sua singularidade, participando de um aprendizado narrativo, em uma cultura comum.

Agora é a hora de redescobrir e universalizar, pois precisamos conversar e deliberar para aprender com essas experiências que nos comprometem com uma sociedade mais justa. Esse compromisso também deveria dar valor e dignidade às palavras que usamos para pronunciar o mundo, como sugeriu Freire. E para pronunciar o mundo, com tanta alegria quanto revolta, não podemos nos contentar em desacreditá-lo, mas precisamos, a partir do exercício de nossa cidadania, re-escrevê-lo.

Tenta-se reescrever a história de nossa existência compartilhada em um mundo aberto, e no qual o pensamento pode se originar ou ser possível, no qual o ideal pode ser prático, no qual o inédito pode ser viável. Esta história pode começar em forma de diálogo, como lemos nas páginas deste artigo, que é fruto de uma longa e frutífera conversa que atravessou fronteiras entre países e línguas. O diálogo aberto e expressão de fraternidade, consciência de nossa vulnerabilidade como sujeitos sociais e sinal de confiança em nossas possibilidades educativas para alcançar sociedades mais justas. Desde o momento em que foi concebida, uma educação justa nos compromete a possibilitar, centrada no reconhecimento de cada aluno, tratado como sujeito singular igual aos demais, independentemente de suas conquistas e resultados. Embora proporcione igualdade de oportunidades, a educação ao longo da vida é um marco que leva a uma maior justiça cognitiva e social, protege contra os efeitos sociais das desigualdades escolares e aspira à cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministro da Educação. Sinopse Estatística do Ensino Superior 2016. Brasília-DF: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior . Acesso em: 6 nov.2022.

BRASIL. Relatório CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf . Acesso em: 1 nov.2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf . Acesso em: 1 nov.2022.

FREIRE, P. A Educação como Prática da Liberdade. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: encontrada com a Pedagogia do Oprimido. Madrid: Século XXI, 1992.

FREIRE, P. A Natureza política da educação. Cultura, poder e liberdade. Madri; Barcelona: MEC/Paidós, 1990.

HONNETH, A. Luta Hair Reconhecimento. Barcelona: Crítica, 1997. SANDEL, MJ Justiça, o que é fazer a coisa certa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

UNESCO. Responsabilidade na área de Educação. Cumprir nossos compromissos. Relatório Global sobre Monitoramento da Educação

2017/8. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016 . Acesso em: 1 nov.2022.

CANTANDO E CONTANDO HISTÓRIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

CAMILA SANTOS BRANDÃO

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade auxiliar a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, trazendo como importante ferramenta a Contação de histórias e suas variáveis, bem como características para a escolha de um bom livro e histórias de acordo com cada faixa etária, organização do espaço, e como o a afetividade interfere positivamente durante a realização dessa dinâmica. A pesquisa também revela as diversas possibilidades que a contação de história pode proporcionar com as crianças no cotidiano escolar, salientando como a música pode e deve ser incluída nesses momentos como estratégia para atingir objetivos de desenvolvimento cognitivo, corporal, social e emocional, estimulando a criatividade e imaginação.

Palavras Chave: Contação de História; Lúdico como ferramenta; Histórias com músicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existem inúmeros autores e livros infantis disponíveis nas escolas e no mercado. Porém a problemática que muitas vezes nos deparamos, é a banalização do ato de leitura, muitas vezes sendo usada apenas como artifício para "acalmar" a turma, como um passa tempo quando não há outra coisa para se fazer, ou quando se encara a Contação de Histórias para bebês e crianças pequenas como algo difícil e muitas vezes impossível, por se tratar de um público muito jovem, a que alguns julgam não compreendem muita coisa.

De fato, ler e contar histórias podem ser realizados como um momento de descontração e de lazer, porém não devem se limitar a isso, principalmente no ambiente escolar. Deve ser vista e utilizada como importante ferramenta na prática pedagógica, e muitos autores desmistificam o preconceito com as aprendizagens na primeira infância.

BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E OS AVANÇOS DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O ato de contar histórias, talvez seja a interação humana mais antiga de que se tem registro. O homem primitivo contava histórias desde o início do desenvolvimento de suas habilidades de comunicação. De acordo com historiadores, contavam aos demais pertencentes de seu grupo e através de desenhos rupestres para gerações posteriores, como realizavam suas caças, como o clima e o tempo influenciavam na colheita, suas festividades e até seus relacionamentos. Ações com as quais serviam como trocas de experiências, ensinamentos e também momentos de confraternização.

Com o passar do tempo, narrativas com intuito de informar, ensinar ou contar algo que não aconteceu, mas que se poderia fazer imaginar ficaram mais frequentes, surge então a "literatura" que quer dizer "letras", em latim. A literatura só se torna possível com a escrita, embora não tenha surgido com ela.

Com o passar dos séculos, essa prática manteve sua essência, mas também foi ganhando novos significados e objetivos específicos de acordo com o grupo e etnia, mantendo a cultura e tradição de cada comunidade viva.

A Literatura Infantil por sua vez, com início internacionalmente entre os séculos XVII e XVIII, tinha viés ideológico, com o objetivo de ensinar regras, de como as crianças e os jovens deveriam se portar diante da sociedade e compreenderem o que era certo e o que era errado de acordo com aquela época.

Esses fatores auxiliaram no comprometimento do real significado de "Arte" sobre a literatura, tornando-a uma prática obrigatória e sem prazer.

Os clássicos eram destinados ao público mais bem afortunado, e as lendas e contos folclóricos para os mais pobres. Porém, algumas obras se mantiveram vivas com o passar do tempo, pela qualidade estética, assim como os contos passados de geração para geração.

No Brasil, em meados do século XIX e início do século XX, literaturas infantis internacionais foram traduzidas para o nosso idioma, mantendo características ideológicas e de valorização da Nação. Monteiro Lobato, foi o precursor de uma literatura brasileira, destinada ao público infanto-juvenil. E mesmo com muitas mudanças políticas e de movimentos sociais, o "Patriotismo" se mantinha nos principais temas dos livros e histórias nesses períodos.

Somente nas décadas de 70 e 80, houve uma verdadeira transformação nos livros infantis. Com a chegada de vários novos autores, resgatando a cultura brasileira com contos folclóricos, cantigas de ninar e brincadeiras de roda.

Assim como a literatura infantil, a concepção de infância foi algo conquistado em longo prazo, quando finalmente se enxergou a criança como um ser pensante e também importante para o futuro da sociedade. Com a Educação Infantil não foi diferente. Sua percepção foi e vem sendo transformada e repensada gradativamente. O processo de aquisição

de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Deixando de ser apenas assistencialista, tornando-se um ambiente de aprendizagem e socialização. Tornase de fato um ambiente educacional, onde o cuidar e educar são indissociáveis.

A visão tradicionalista sobre a educação infantil vai aos poucos dando espaço para novas práticas mais humanizadas, que tem como foco principal a própria criança e suas potencialidades.

Com isso, também, professores e funcionários da educação, vêm se aprimorando e buscando novas possibilidades e caminhos para contribuírem no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A fase de 0 aos 6 anos de idade, é considerada como a primeira infância e é o período mais importante no desenvolvimento humano. Nessa etapa da vida acontecem processos fundamentais, como o desenvolvimento corporal, cerebral, capacidade da comunicação e socialização.

Estudos e avanços da Neurociência revelam as potencialidades dessa fase e seu desenvolvimento como uma combinação genética com as relações e influências do meio.

Para Piaget, todos nascem com reflexos que são reações automáticas. E a partir deles e com estímulos do ambiente em que se está inserido, novas aprendizagens vão sendo assimiladas. Roseli Fontana e Nazaré da Cruz, mestres em Psicologia Educacional pela UNICAMP, exemplificam essa concepção, transcrevendo sobre a abordagem Piagetiana em Psicologia e Trabalho Pedagógico

(1999): "Na concepção Piagetiana, a criança age sobre o mundo (...) Para conhecer os objetos, o sujeito tem que agir sobre e, por conseguinte, transformá-los".

Por isso essas interações com o meio e com o outro, são de essencial importância principalmente no ambiente escolar, e devem ser intencionais e de qualidade. Ou seja, quanto maior "qualidade" nas relações interpessoais, maior qualidade nas aprendizagens.

Entretanto o professor deve promover situações em que a criança encontre o caminho da aprendizagem, e não apenas "dar" tudo pronto, como descreveram Roseli Fontana e Nazaré da Cruz no mesmo trabalho:

As formulações de Piaget têm tido grande influência sobre a prática pedagógica, inclusive no Brasil. Ao destacarem o papel ativo da criança no processo de elaboração do conhecimento, têm sido responsáveis por essas ideias como: o papel fundamental da escola é dar a criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento; o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento. (1999, p. 54).

O professor ainda deve se ater as faixas etárias dos bebês e das crianças, respeitando suas particularidades e o tempo de assimilação e de desenvolvimento de cada uma. De acordo com Cruz e Fontana (1999): "Para Piaget, tudo o que é transmitido à criança sem que seja compatível com seu estágio de desenvolvimento cognitivo não é de fato incorporado por ela".

Uma possibilidade que pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem é a "Pedagogia afetiva". Segundo a Escritora e Palestrante Maria Augusta Rossini, "a afetividade é a mola propulsora da vida, tem o dom de nos impulsionar para frente, de nos fazer regredir, de nos fazer estacionar". Diz ainda que a Pedagogia afetiva "propõe que a gente olhe o ser humano nessa sua complexidade (...) um ser humano que pensa que sente e que age".

Diante dessa postura do professor que enxerga as diversas características, dificuldades e potencialidades da sua turma, ele cria diversas estratégias para atingir o mesmo objetivo em cada um de seus alunos, ou até mesmo utiliza os mesmos mecanismos porém, atingindo objetivos diferentes em cada bebê ou criança. Por exemplo, se a finalidade do professor é de ensinar cores, ele pode utilizar histórias, músicas, vídeos, brincadeiras entre outras estratégias para alcançar seu objetivo. Ou pode contar uma bela história, e com isso algumas crianças aprenderem sobre cores, outras sobre animais e outras ampliarem seu vocabulário.

O importante nesse processo de ensino-aprendizagem é não fragmentar a criança ou a aula/dinâmica/atividade. A criança assim como o seu desenvolvimento deve ser enxergada com amplitude.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUAS VARIÁVEIS LÚDICAS

Atividades lúdicas são muito bem recebidas nessa faixa etária. Trata-se não apenas de jogos ou brincadeiras, mas também dinâmicas que estimulam o pensamento, sentimento, movimento e o imaginário, como exemplifica a Professora Especialista Anne Almeida em seu Artigo Científico "Ludicidade como Instrumento Pedagógico", citando dois grandes autores:

Segundo Luckesi são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Para Santin, são ações vividas e sentidas, não definíveis por pa-

lavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia. (2009).

No entanto, no cotidiano escolar, essa prática é comumente entendida como mera diversão ou passa tempo. Por ser um exercício que exige envolvimento integral de todos os envolvidos no processo e requer tempo, seu real significado às vezes acaba se perdendo. Mas para que aprendizagens de fato ocorram, e dinâmicas lúdicas tenham objetivos e percursos significativos, um olhar sensível se faz necessário, como afirma Anne Almeida em sua pesquisa:

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. (2009).

Compreendendo o verdadeiro significado da "Ludicidade", parte-se para o seguinte questionamento: Quais atividades lúdicas desenvolver com bebês e crianças pequenas?

As respostas seriam as mais variadas possíveis, tratando-se de um público que se desenvolve e aprende coisas novas a cada dia, e com o repertório e vivências de cada turma e professor.

A "Contação de Histórias" pode ser considerada uma boa opção, como ferramenta de ensino-aprendizagem, bem como envolvimento emocional e corporal de educandos e educadores. Trata-se de uma atividade complexa, com os mais variados objetivos e estratégias.

Um estudo feito pela fundação Itaú Social mostrou que ler para crianças pode trazer muitos benefícios, estimulando seu progresso da linguagem oral, além de alimentar a criatividade.

Contar e ler histórias são um jeito especial de se conectar com a criança. Essa aproximação contribui para seu desenvolvimento emocional e social. O papel dos professores e dos pais é fundamental para gerar nas crianças o gosto pela leitura, principalmente em bebês. De acordo com a psicóloga e professora de Psicanálise da PUC-SP Elisa Cintra, a voz de um familiar próximo por si só, já exerce uma influência sobre a criança, transmitindo calma e tranquilidade, além de ser uma ótima maneira para estabelecer uma conexão de afeto. Segundo ela, "ambos os lados se beneficiam com a troca amorosa que se constrói a partir desse ato". E numa boa relação estabelecida entre aluno e professor, também não é diferente.

Evélio cabrejo Parra, diretor-adjunto do Departamento de Linguística da Universidade Paris 7, em entrevista com Gabriela Romeu para Revista Emília diz que: "a voz humana é algo muito potente na relação entre crianças pequenas e principalmente bebês". E quando vem em diferentes modulações, além da voz da conversa, também na voz da cantiga, na voz da leitura, ela vai dando elementos para o desenvolvimento dessa criança e acolhendo-a melhor.

Evélio também afirma que "os bebês são músicos em estado puro. Eles já vêm com essa vinculação ao som" e que "a musicalidade da voz é um alimento psíquico para o bebê". E completa:

"Temos que dar ao bebê a possibilidade de escutar diversas músicas da língua, que tem uma grande diversidade de músicas. Pensemos, por exemplo, nos diferentes estilos por trás de cada escritor, em cada estilo há uma música diferente, e o bebê é sensível a essa variação de musicalidade". (2011).

Como vimos, o som e a musicalidade são coisas inerentes a todo ser humano. Com isso, as músicas podem ser utilizadas como ferramentas antes, durante ou depois da contação de Histórias, ou até mesmo a própria música pode contar uma história, ou ainda pode-se contar uma história cantando.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA

Na hora da leitura coletiva ou da contação de histórias, é essencial que o ambiente esteja preparado, ou seja, organizado de maneira que atraia bebês e crianças e deixando o espaço aconchegante. Na maioria das vezes, quando a leitura não é uma prática contínua, os bebês e crianças pequenas, tendem a ficar um pouco mais "agitados" querendo circular pelo ambiente, mexer nos livros e objetos da história, o que é extremamente normal, pois algo diferente é visto por eles como algo interessante de se explorar corporalmente. Por isso, incorporar o hábito da leitura e contação de histórias na rotina escolar é muito importante. "Cantinhos" auxiliam muito. Pode-se escolher um canto na sala e colocar um tapete, tatame ou lençol, com algumas almofadas, estante (na altura das crianças), cesto, varal ou caixa de livros, e convidar as crianças e bebês para esse espaço.

"A música complementa a narrativa", afirma Betty Coelho em seu livro Contar histórias, uma arte sem idade (1989, p.27) Para ela, "estudar uma história é também inventar as músicas ou adaptar a letra a músicas conheci-

das, conforme sugestão do texto, que são introduzidas no decorrer do enredo ou no final". (1989, p.27).

Cantar músicas como forma de abertura para uma história tem sido uma estratégia utilizada por professores e contadores de histórias, para auxiliar nessa organização, e chamar atenção dos pequenos ouvintes:

"Eu vou te contar uma história, agora, atenção!

Que começa aqui no meio da palma da tua mão

Bem no meio tem uma linha ligada ao coração Quem sabia dessa história antes mesmo da canção? Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...".

Essa música do grupo musical Palavra Cantada, foi utilizada como introdução de várias histórias numa sala de Berçário II do CEI Parque Santa Rita pela Professora Luana. No momento em que a professora começava a cantar, os bebês, já acostumados com essa prática, iam ficando mais serenos e consequentemente se organizando sozinhos, sentando um perto do outro para ouvirem a história.

Outra sugestão de música para introdução seria "Abre a Roda Tindolelê", que pode ser adaptada, recriando versos, como fez a Professora Quitéria com sua turma de Mini Grupo I no CEI Irmã Ildefranca, substituindo o ultimo verso por "e vai sentando tindolelê, que a historinha vai começar". Uma brincadeira de roda e movimentos corporais antecedeu a hora da leitura, e a própria música da brincadeira convidou as crianças para se sentarem e apreciarem.

As músicas durante a história também é algo que chama bastante a atenção dos pequenos, e que permite a participação efetiva deles na história. Contos de repetição ou acumulativos são narrativas em que essas repetições podem se tornar músicas, como "O caso do Bolinho", (BELINKY, 2004) onde as crianças podem repetir o verso com melodia:

Eu sou um bolinho, redondo e fofinho, De creme recheado, na manteiga assado,

Deixaram-me esfriando, mas eu fugi rolando!

O vô não me pegou, a vó não me pegou,

Nem você dona Lebre, vai me pegar! (2004)

Essas intervenções, muitas vezes tornam-se necessárias para atrair os bebês e as crianças e mantê-los participativos no decorrer da dinâmica.

Cantar ou utilizar músicas no final de cada leitura é optativo, pois não interfere diretamente na história, porém, as crianças gostam e na maioria das vezes pedem por um final mais dramático, como aplausos, ou uma frase de efeito como: "E essa história entrou por uma porta, e saiu por outra, e quem quiser que conte outra!".

A Professora Luana, ainda com a turma do Berçário, optava por cantar alguns versos a cada término das leituras: "E agora minha gente, que a história terminou, batam palmas, batam palmas, batam palmas quem gostou! Hey hey hey, tralalá, hey hey hey, tralalalá!" Os bebês compreendiam que a história havia chegado ao fim, cantando ou imitando gestos com a professora e depois levantavam-se dos lugares e iam pegar brinquedos.

As músicas infantis e cantigas de roda também são carregadas de "historinhas" em seu contexto e de muita cultura, como diz Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, no vídeo produzido pelo Projeto Entorno:

"Cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, travalínguas, toda cultura tem um repertório oral da infância, são jogos de linguagem; são importantes porque eles introduzem à criança, não só no mundo da linguagem como também nas características da identidade da sua cultura". (2011).

Sendo assim, pode-se ter como objetivo ensinar uma cultura e tradição de um determinado lugar, ou de sua própria cultura numa brincadeira cantada como história ou numa ciranda.

Além do aprendizado, a ludicidade presente nessas dinâmicas, são de extrema importância no desenvolvimento da oralidade, mas acima de tudo no desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Há várias maneiras de se explorar, no bom sentido, essas canções infantis e cantigas para se contar histórias. "A Linda Rosa Juvenil", conta a história de uma princesa que é enfeitiçada por uma bruxa e que no fim, um rei a salva. Esta história pode ser contada cantando-a literalmente, dançando em roda, em forma de teatro, com objetos ou fantoches. Tais estratégias podem ser utilizadas com qualquer outra música ou cantiga que represente uma história. Nas escolas de Educação Infantil, é comum que professores e outros funcionários interpretem a música "O Rato" do grupo musical Palavra Cantada. Não se faz necessário decorar falas ou utilizar um livro, mas interpretando com gestos, contam para bebês e crianças sobre um amor platônico e impossível de um Rato pela lua. Utilizando apenas a música como referência. É claro que se pode incrementar com cenário e figurinos, mas a música por si só e sua melodia, encantam a todos.

• Olhar atento para bebês e crianças pequenas

Bebês e crianças pequenas, assim como outras faixas etárias, demandam certo cuidado e atenção na escolha das histórias. Como serão apresentadas/contadas e como e com o que se deve compor o espaço.

A escritora Betty Coelho em seu livro Contar histórias, uma Arte sem idade (1989), descreve alguns passos que professores e contadores de histórias podem seguir para a realização da dinâmica com eficiência: "que história contar?" Para Betty, devemos conhecer muito bem a história, de tal maneira que nos possibilite a improvisar sobre ela se necessário, e principalmente, devemos gostar do que vamos contar, pois só assim conseguiremos transmitir a mensagem com emoção. A autora ainda descreve em sua obra, alguns indicadores que possibilita a escolha do livro/história, de acordo com cada faixa etária e respeitando também suas singularidades. Além de conhecer o que ler/contar, inicialmente deve-se conhecer os ouvintes:

"Geralmente, uma boa história agrada a todos. Ocorre entretanto que, no caso de uma narrativa para crianças pequenas é necessário respeitar-lhes as peculiaridades, sobretudo seu estagio emocional. A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral (...) A História também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial". (1989, p. 14).

Coelho ainda traz em seu livro um quadro que indica o que se deve ler de acordo com cada faixa etária e seus interesses. Na fase da primeira infância, ela indica histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados), histórias de criança, de repetição e acumulativas, e contos de fadas.

Objetos e outros materiais também podem compor o espaço. Como dito anteriormente, cantinhos podem auxiliar, mas deve-se tomar cuidado para que o momento da leitura/contação não vire um espetáculo, perdendo um pouco do seu real significado. A contação de história pode e deve ser dinâmica e interessante aos olhos do público, entretanto o leitor/contador não deve perder o foco.

É importante ressaltar que interrupções sem qualquer ligação com a história faz o contador perder o clímax. Por isso ele deve conhecer muito bem a história, para conseguir improvisar ou retomar sem prejuízo.

Os bebês costumam sair do lugar durante a contação, ou ficam distraídos com os colegas ou objetos pela sala. A professora deve continuar a história sem parar, porém de um modo a tentar chamar a atenção do bebê. Não se deve obriga-lo a ficar sentado ouvindo o que ele não quer ouvir, mas deve-se tentar ao máximo estimulá-lo para participar. Nesse momento, o tom de voz, entonação, músicas e imitação de sons auxiliam bastante.

Crianças pequenas costumam interromper para fazer perguntas sobre a história, o que demonstra que ela está prestando atenção e está curiosa para saber de algum detalhe sobre o livro. Pois bem, o professor deve sutilmente responder, dando continuidade a leitura/contação, como por exemplo: se uma criança questiona o que é determinado objeto na ilustração do livro, a professora pode dizer "o que será? Vamos continuar a história para saber!". Uma roda de conversa antes da história também ajuda muito, explicando para eles que as perguntas são importantes, mas que o silêncio as vezes se faz necessário para a compreensão de todos. Na maioria das vezes a turma compreende, e quando a prática de leitura é contínua e agradável, automaticamente eles se acostumam e incorporam postura de ouvintes e também de leitores.

Histórias bem contadas e interessantes para cada idade, são solicitadas pelas crianças pequenas a todo tempo, e repeti-las é muito importante, como afirma Coelho, citando Bruno Bettelheim (13):

"Só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência no mundo. (...) Redirecionar os pensamentos da criança prematuramente para uma segunda história pode matar o impacto da primeira, enquanto fazê-lo numa época posterior pode aumentá-lo". (1989, p. 55).

Além disso, proporcionar momentos para que as crianças recontem as histórias entre eles, também é fundamental para a compreensão da mesma, e para uma participação efetiva.

Dito tudo isso, pode-se afirmar que lúdico aliado à prática de leitura e contação de histórias para bebês e crianças pequenas nas escolas, é de suma importância para o desenvolvimento dos variados tipos de linguagens, aprendizagens de novos conceitos, resgate da cultura e identidade de um grupo e de seus pares, socialização e vínculo afetivo bem estabelecido, bem como estimular o imaginário, criatividade e o hábito da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola, sendo um lugar de múltiplas aprendizagens, deve subsidiar aos educandos e educadoras momentos de culturas, conhecimentos e lazer, e a Contação de Histórias para bebês e crianças pequenas tem se tornado

uma ferramenta indispensável juntamente com as músicas infantis e cantigas de roda e ninar.

Aos poucos, o preconceito e os obstáculos diante dessa prática na Educação Infantil vêm se perdendo e sofrendo adaptações positivas, ganhando um novo olhar que resgata seu real sentido de ensinar, trocar experiências e divertir, possibilitando a participação efetiva do mais variado público nessa atividade ancestral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento Pedagógico. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 23 de jan. 2022.

BELINKY, Tatiana. O Caso do Bolinho. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

COELHO, Betty. Contar Histórias, uma Arte sem idade. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

CRUZ, Nazaré; Fontana, Roseli. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1999.

ROMEU, Gabriela. Evélio Cabrejo Parra. In Revista Emília. 2011.

ROSSINI, Maria Augusta. Pedagogia Afetiva. 2020.

SCARPA, Regina. Leitura para bebês. 2020.

TATTI, Paulo; TATTI, Zé. Uma História. 2020.

INSTRUMENTOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM: A LITERATURA DE CORDEL

CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar a importância do uso da literatura de cordel como uma ferramenta no processo ensino aprendizado, possibilitando oportunidades de aprendizado nas mais diversas disciplinas em busca de uma formação cidadã, onde o aluno não seja sujeito passivo, mas sim, um ser contextualizador de seu mundo, tendo a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências tais como leitura, interpretação de textos, oralidade e comunicação visual através das xilogravuras. Para a realização do mesmo utilizou-se de revisão literária, tendo como base de dados artigos disponíveis na internet e livros.

Palavras Chaves: Cordel, instrumento de aprendizado, literatura de cordel

ABSTRACT

The present work aims to show the importance of using cordel literature as a tool in the teaching-learning process, providing opportunities for learning in the most diverse disciplines in search of a citizen formation, where the student is not a passive subject, but rather, a to be the contextualizer of his world, with the possibility of developing skills and competences such as reading, text interpretation, orality and visual communication through woodcuts. For the accomplishment of the same it was used of literary revision, having as base data articles available in the internet and books.

Keywords: Cordel, learning instrument, cordel literature

INTRODUÇÃO

Dentro do âmbito escolar, muito se discute quanto à importância da leitura e escrita, as quais merecem atenção dos professores independente das disciplinas ministradas, uma vez que estas permeiam todas elas, deixando suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso as escolas lançam projetos, criam bibliotecas, círculos de livros, cantinho da leitura entre outros espaços, sempre no sentido de estimular a leitura, lançando mão de diversos segmentos da literatura na busca do aprendizado.

Nota-se que o Brasil possui em sua literatura grandes preciosidades folclóricas como é o caso da Literatura de Cordel o qual é pouco utilizado ou divulgado dentro das salas de aulas, demonstrando um desconhecimento quanto á sua significância.

"Muito popular no Nordeste do Brasil, este modelo de literatura tem seu valor reconhecido no mundo todo. Instituições, bibliotecas e universidades do Brasil e do mundo mantêm acervos de Literatura de Cordel, pois e conhecem neste meio uma fonte muito rica de informações sobre a cultura e os costumes populares. Os folhetos são meios de comunicação, diversão e propagação de conhecimento para seus autores e seus leitores, mas também são importantes registros e fontes de pesquisa que revelam olhares diversos sobre a população e a cultura popular".(SANTANA, 2010).

Trata-se de uma literatura Nordestina que é principalmente utilizada, em movimentos de luta de classes, como um "grito" pelo povo nordestino, enfatizando suas questões de moradia precária, salários precários, entre outros assuntos, abordados de uma forma simplória e de fácil entendimento, uma literatura fabulosa que descreve como nenhuma outra o país em que vivemos com suas dificuldades e também suas alegrias.

E a sua banalização ou o esquecimento dessa literatura pode levar a extinção de uma belíssima obra, que ainda pode contribuir muito para que não percamos por completo à nossa identidade como Brasileiros, além de proporcionar a descoberta do mundo da arte, através das imagens, dos sons, das rimas, das poesias, das histórias, enfim do "cordel".

Através de revisão literária este trabalho tem por finalidade trazer à tona a discussão quanto à valorização desta literatura tão rica do nordeste brasileiro e demonstrar o quanto essa literatura ainda pode nos ensinar, sendo esta um instrumento de aprendizado do mundo da arte dentro do âmbito escolar.

"Tanto as pesquisas sobre os conteúdos abordados na Literatura de Cordel e sua linguagem, quanto as pesquisas sobre os folhetos, sua preservação e divulgação, são de vital importância para que esta manifestação da literatura popular assuma o lugar que merece não somente nas feiras e nas praças onde os folhetos são vendidos, mas também no meio acadêmico e dentro das salas de aula, entendida como fonte de informação e instrução". (SANTANA, 2010)

O que é Literatura de Folhetos?

Literatura de Cordel ou Literatura de Folhetos como se denomina no Nordeste brasileiro, é uma manifestação artística, uma poesia folclórica e popular com raízes no Nordeste brasileiro. Ela é impressa e divulgada em folhetos, ou seja, em pequenos livros em

versos ritmados.

Há três tipos de impressos:

Romances ou histórias: longos poemas narrativos, impresso em folheto ou panfleto de 32 páginas e algumas vezes de 64 páginas. Podem falar de sofrimentos, amores, aventuras, feitos heroicos etc.

Circunstancial ou acontecido: são folhetos em 08 páginas, que também pode variar de assuntos do momento.

Peleja ou desafio: onde dois cordelistas fazem uma disputa entre si e tentam confundir o seu oponente com a crescente dificuldade dos seus poemas.

Os poetas podem ser escritos em:

Quadra: estrofe de quatro versos;

Sextilha: estrofe de seis versos;

Septilha: é composta por sete versos e é a mais rara;

Oitava: estrofe de oito versos;

Quadrão: os três primeiros versos rimam entre si, o quarto com oitavo e o quinto, o sexto e o sétimo também rimam entre si;

Décima: estrofe de dez versos;

Martelo: estrofes formadas por decassílabos (comum em desafios e versos heroicos).

No Brasil os folhetos datam-se do final do século XIX e começo do século XX, com a expansão da indústria gráfica no Brasil, porém há em alguns poemas, indícios de que já havia atividades de poetas, anteriores á esse século.

Os folhetos eram vendidos por seus próprios poetas ou por vendedores "contratados" pelos poetas através do recebimento de pequenos bônus pelas vendas que faziam. Eles colocavam as obras em maletas e vendiam em feiras ou em ruas. Os poetas ou vendedores tinham o hábito de ler trechos dos poemas para instigar a comprar de seus folhetos.

O sucesso do folheto dependia da facilidade oral, que se tinha para decora-lo e a habilidade de rima do poeta. Como quem, mais tinha acesso a esse tipo de literatura era uma população semianalfabeta, senão analfabeta em sua maioria, havia grande preocupação com a oralidade dos folhetos, pois, muitas vezes a perpetuação e divulgação desta literatura eram garantidas pelo "boca a boca". Muitas vezes pais de família voltavam de longas viagens e contavam á família, amigos e vizinhos, o que haviam ouvido dos poetas ou vendedores em feiras ou ruas.

Pois, a literatura de cordel é uma literatura para ser memorizada, cantada e fluída. É feita muito mais para se ler coletivamente do que individualmente.

Os cordelistas cantam o cotidiano de fatos reais da população ou historias de âmbito imaginário. No cordel o mundo imaginário anda lado a lado com o mundo real, contando os problemas que a população pobre do Nordeste viveu em outros tempos ou ainda enfrenta em seu presente.

É a representação da vida sofrida, através de personagens reais ou criados pelo poeta como cangaceiros, roceiros, boiadeiros, beatas que enfrentam inúmeras adversidades sociais como oprimidos de políticos, coronéis, lideres religiosos, polícia; ou até mesmo o próprio poeta falando da sua experiência com tais poderes. (ABREU, 1999).

A Literatura de cordel muitas das vezes esta associada à xilogravura, a qual aparece estampada principalmente nas capas dos folhetos, retratando imagens da literatura.

O que é Xilogravura?

Xilogravura é a arte da gravura em madeira.

A madeira, chamada matriz, é talhada com ferramentas próprias ou em situações mais simples, com estilete. Usa-se uma tinta própria para xilogravura e o papel arroz para impressão.

A Xilogravura surgiu provavelmente na China, com a reprodução de imagens de Buda. Porém, nessa época a Xilogravura só é vista como reprodução de imagens, só mais tarde ela é tida como manifestação cultural.

Ela chega ao Brasil com a vinda da família Real portuguesa, juntamente com o acervo de livro.

Mas, é com o cordel que a Xilogravura alcança seu auge e repercussão. A forma rustica das gravuras nasce da necessidade de firmar a identidade do cordel, não só através das rimas, mas do trabalho como um todo, a começar pelas capas dos folhetos.

Literatura de Cordel Lusitana e Literatura de Folhetos Nordestinos, desvendando uma errônea afirmação.

Até um tempo atrás, alguns estudiosos afirmavam que a literatura de cordel encontrada no Nordeste brasileiro, havia tido como seu fundador os portugueses.

Porém, a semelhança entre as duas literaturas são pequenas e pontuais, mas não há base para dizer que os folhetos nordestinos sejam de origem lusitana.

No Nordeste brasileiro a literatura de cordel é denominada na verdade como literatura de folheto, só sendo chamada literatura de cordel por intelectuais que acreditavam que esta, havia se originado em Portugal. Há alguns pontos em comum entre essas duas literaturas, dos quais veremos a diante.

Literatura de Cordel Portuguesa e Lite-

ratura de folheto nordestino: características e contra pontos.

Uma característica importante entre os poetas portugueses e brasileiros era a falta de recursos para produzirem suas obras. A solução então foi optar por papéis mais baratos e fugir da padronização de editoras. O que também ajudou na aproximação dos poemas á uma parte da população que não tinha recursos para adquirir livros de editoras.

Dessa forma, os poetas portugueses expunham suas obras nas calçadas, onde foram chamadas de volantes ou folhas soltas e também, em cordas como varal em ruas ou em feiras então, surge assim, o nome: literatura de cordel. As histórias lusitanas são embaladas por historias de reis, rainhas e cavalheiros, porém, sem luta de classes. Os subalternos representados nas historias lusitanas estão em perfeita harmonia com seus senhores, com suas condições de vida. Os problemas apresentados nessa literatura são externos, não havendo motivos para rebeliões ou contestações de classes.

A literatura de cordel não se preocupava com a facilidade da oralidade, mas sim com o teor das historias e que todos os poemas demonstrassem o maior número de detalhes aos seus leitores.

Há também o fato de que em Portugal o poeta não tinha sequer a posse de sua obra. Nesse caso, a posse é do vendedor mais pra frente surgem pequenas editoras especializadas na literatura de cordel e seus impressos, dessa forma, o direito da obra passa para a mão dos donos da editora, após um pequeno pagamento ao poeta.

A quantidade de literatura que veio ao Brasil junto com a Coroa portuguesa é pequena. Os títulos eram os mais variados, porém a quantidade era menos do que a esperada. (ABREU, 1999)

Portanto, não há como dizermos que tais obras influenciaram o povo nordestino a ponto de basearmos nossa literatura de folhetos na já existente em Portugal, até porque, para isso seria necessário que então, uma grande parcela dessa obra viesse para o Brasil para que dali bebesse os folhetos nordestinos.

O que na verdade aconteceu, foi que alguns poetas nordestinos, que já faziam folhetos adaptaram algumas historias lusitanas.

As historias que aqui chegaram, nada havia de haver com a nossa realidade, mas algumas tinham o mesmo padrão linguístico, o que futuramente ajudou a adaptação.

Uma das primeiras coisas que foram adaptadas, foi os detalhes dos poemas. Os poemas lusitanos eram prolixos quanto os nossos, eram mais diretos, justamente para facilitar a oralidade e a musicalização, que até então, não era a preocupação dos poetas portugueses.

Mas, mais do que as adaptações os folhetos nordestinos eram os que faziam sucesso entre o povo. Por cantarem de forma animada e astuta a dificuldade do povo e os seus interesses.

Ao contrario dos poemas lusitanos, os folhetos nordestinos tinham um grande cunho politico. Sua base era justamente a luta de classes, os problemas de moradia, dinheiro, miséria e condições desfavoráveis que os lavradores viviam no Nordeste brasileiro.

Não havia espaço para reis e rainhas, mas sim aos lavradores que tinham que se submeter ao patrão para levar a comida á mesa.

Segundo Ariano Suassuna (apud, GASPAR, 2003): "a literatura popular em versos do Nordeste brasileiro pode ser classificada nos seguintes ciclos: o heróico, o maravilhoso, o religioso ou moral, o satírico e o histórico".

Na literatura de folhetos nordestinos, há também uma punição do personagem por possuir dinheiro, ou seja, não é difícil ver o rico egoísta que faz maldades com o bondoso e honesto personagem, porém pobre.

Ao contrario da literatura de cordel lusitana, o folheto nordestino deixa claro que pobreza pode ser sinônimo de bondade e que ser rico é sinônimo de maldade. (ABREU,1999).

Por essas pequenas características que difere as duas literaturas, porém características marcantes, é que podemos concluir que a literatura de folheto nordestino ou como é chamado pelos intelectuais: literatura de cordel brasileiro; a origem da nossa literatura não é de fonte lusitana. Certo que, houve um determinado momento em que algumas obras lusitanas foram adaptadas pelos nordestinos, mas longe da ideia de que dai tenha surgido à literatura de folheto.

Essa literatura surge da própria necessidade de um povo em cantar, ou dizer tais necessidades de uma forma alegre como é originaria do Brasil e especificamente destas regiões e de que, talvez, dessa forma sua luta se fizesse mais forte e ouvida por quem detém o poder de mudá-las.

Mas, o mais interessante de se perceber é que a literatura de folheto foi proporcionada por uma parte da população do país de semianalfabetos. Que através de uma necessidade em comum, a transformaram em um movimento artístico que a partir do século XX foi voz e corpo da população roceira nordestina

O USO DA LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA

A literatura de Cordel é um instrumento facilitador do aprendizado podendo ser utilizados fartamente em sala de aula incenti-

vando a pratica de leitura através de um contexto harmônico, por se tratarem de textos pequenos aguçam o leitor a ler mais, muitos dos folhetos de cordel vem acompanhado de xilogravura, com imagens satíricas e engraçadas as quais contribuem para o despertar do gosto da leitura.

Ao tratar o cotidiano com um tom humorístico proporciona condições de reflexão sobre diversos assuntos, contribuindo com contextos históricos vivenciados por nossos alunos ou pelos seus familiares, ofertando condições para reprodução de material semelhante no qual faz com que o aluno desperte não só para a leitura, mas também para a escrita, através da reescrita de seu mundo, podemos tratar de qualquer assunto, despertando a arte do desenho e da escrita, junto com a reflexão e criação do conhecimento, trabalhando individual e coletivamente, utilizando de instrumentos despertando a arte em sala de aula.(NOGUEIRA, 2009).

À própria cultura popular e ao povo cabe reinventar, recriar e ressignificar o seu saber e o seu saber-fazer. Revelar a todos que seu universo vai além da conservação, preservação ou resgate, tampouco pré-moderna e atrasada. Necessário se faz apreender a cultura popular como resultado de momentos históricos específicos e consequentemente dinâmica, apta a apropriar-se das práticas culturais mais diversas e adaptá-las ao seu cotidiano (NEPOMUCENO, 2005, p. 31).

Lacerda (2010) advoga quanto a importância da literatura de cordel como instrumento de alfabetização das populações menos abastadas no interior do país, apontando este instrumento como um recurso também para as atividades da disciplina de Historia, destacando os folhetos como fonte de informação dos últimos acontecimentos, através de suas historias e imagens indo de encontro as citações de diversos livros didáticos, embora destaca a historia retratando-a de uma forma mais poética e encantadora o que contribui para o interesse dos jovens em relação a leitura e a interpretação de textos.

A linguagem do cordel é simples, podendo se compreendida por muitos por não apresentar grandes dificuldades já que a sua linguagem é em forma de versos rimados.

O uso do livro didático não deve ser descartado e sim somado a literatura de cordel, sendo mais uma ferramenta de ensino aprendizagem. Ambas as ferramentas podem ser utilizadas paralelamente ou em conjunto, a metodologia a ser trabalhada deve ir de encontro aos objetivos propostos pelo professor para cada turma, leitura individuais e ou coletivas são bem proveitosas ao tratar de cordel, partindo de uma linguagem escrita para a linguagem oral.

Ao discutir a significação do social do cordel Martins (2009), esclarece que o livro didático nem sempre estava acessível a grande parte da população nordestina, sendo o cordel lido por alfabetizados tornando-se instrumento de transmissão de conhecimento em massa, tornando-se este um instrumento de comunicação do qual faz uso alfabetizados e não alfabetizados, como é o caso de cantadores que utilizam-se das historias escritas passando para oralidade através de oitivas sem se quer ter o domínio da leitura, as narrações muitas das vezes eram transmitidas por gerações de cantadores, ou seja a literatura de cordel não trata-se apenas de escrita, esta é um instrumento de comunicação que divulga acontecimentos mesmo onde não há acesso a comunicação moderna como TVs e Rádios.

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política. Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal. (BAKHTIN, apud in ALVES, 2008, p.105.)

Martins (2009), afirma que o gênero literatura de cordel é composto por uma narrativa, a qual veicula os valores sócias de um povo em especial o nordestino, tendo como intuito das voz ao excluídos, sendo este composto por versos que transitam entre a escrita e a oralidade, sendo utilizado por diversos contextos. Ao tratar o cordel enquanto instrumento de aprendizagem cita os PCNs e deixa claro que o cordel é tratado em sua essência como um mero instrumento de aprendizagem de literatura oral, simplificando e empobrecendo tal grandioso instrumento, menospreza o texto escrito, não dá ênfase a sua construção composicional de versos e estrofes.

A literatura de cordel deve adentrar os ambientes escolares devendo explorar todas as possibilidades possíveis, independente de disciplinas, uma vez que seus textos oriunda como vozes sociais que tratam de assuntos diversos como misticismo, do fantástico, dos fatos históricos e políticos, dos problemas da seca, entre outros, não levando em consideração a escolaridade do enunciador, mas garantindo o direito de voz ativa ao expressar os acontecimentos por rimas e imagens.

"É extremamente valioso reconhecermos nele mais um meio de comunicação verbal capaz de informar, de formar opiniões, questionamentos, reflexões, interagir com o aluno fornecendo a oportunidade de entrar em contato com uma linguagem diferenciada que expõe nossa diversidade cultural. Logo, o cordel como gênero do discurso contribui na formação do aluno possibilitando o domí-

nio de outros conteúdos. O professor poderá mostrar as variantes regionais, o conceito de moralidade e de religiosidade do povo nordestino, estimular nos alunos interesse pela criação de poemas, conduzi-los a uma reflexão da realidade veiculada nesses poemas". (MARTINS, 2009).

Barbosa (2011) relata o desinteresse existente entre os alunos em sala de aula, sendo estes sujeitos passivos dentro do contexto ensino aprendizagem, demonstra ainda um distanciamento do aluno em relação ao uso do livro didático, não havendo uma interação entre a vivência escolar e o conteúdo muitas das vezes abordado em sala ou nos livros, ou seja, não há uma contextualização.

Baseando-se nessa problemática aponta a literatura de cordel com um rico instrumento de aprendizado, de baixo custo e com capacidade para permear todas as esferas sociais, fazendo com que os envolvidos tenham a possiblidade da reflexão através das rimas e prosas, lidas ou cantadas. O cordel traz consigo a realidade local, com intuito de buscar um entendimento por parte dos envolvidos ou apenas como forma de entretenimento para amenizar a carga de um povo tão sofrido.

Em seu estudo demonstra a possibilidade de se trabalhar com a literatura de cordel na disciplina de Ciências, trabalhando especificamente temas voltados para a astronomia, utilizando-se de rimas e versos na busca do aprendizado, saindo do tradicionalismo, rompendo barreiras e encontrando resultados favoráveis em relação à metodologia usada.

O autor destaca que muitos professores não fazem uso desse recurso em sala de aula, por desconhecer a tamanha magnitude do instrumento. Porém, observa que a escola mesmo com suas falhas ainda é o local onde a maioria dos alunos teve contato direto ou indireto com a literatura de cordel, sendo este utilizado como recurso didático dentro do contexto escolar, deixando clara a importância de se trabalhar cordel na escola, uma vez que a instituição escola ainda é parâmetro para formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cordel enquanto instrumento de aprendizado oferece possibilidades múltiplas, podendo ser utilizado em todos os âmbitos escolares nas mais diversas disciplinas, possibilitando meios para um aprendizado significativo seja através da leitura, interpretação e narração dos fatos. Sendo este um recurso importante para o desenvolvimento das habilidades básicas como leitura e interpretação, as quais devem ser trabalhadas pelo professor como pré-requisito para a formação cidadã seja no período de alfabetização ou de aprimoramento dos conteúdos.

O cordel possibilita as pessoas á caminharem livres e criativas dentro de seu ambiente, possibilitando ao leitor escolher um tema e escrever versos, ilustrar com xilogravuras e criar seu próprio livreto de cordel, uma vez que este não necessita de recursos sofisticados para sua criação.

Não importa a forma que o cordel é utilizado este faz parte da arte de um povo com sua história, com suas imagens, comunicação, alusão e ilusão da criação de um novo, com seus temas ou emblemas, com suas rimas ou enigmas, com sua simplicidade, dando o poderio de liberdade e autonomia em uma sociedade, escrava de si mesma.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Histórias de cordéis e folhetos. Campinas, 1999, 151 p. Academia Brasileira de Literatura de Cordel,

ALVES, Pinheiro Hélder José. O Repertório Popular da Poesia da praças, das feiras à escola: a poesia de cordel, as parlendas, os trava-línguas. Programa 2. Outubro, 2007.18-24p.

ASSARÉ, Patativa. Ispinho e Fulô. São Paulo: Hedra, 2005.

ASSIS, Regiane Alves de; TENORIO, Carolina Martins : Literatura de cordel como fonte de informação, CRB-8 Digital, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 3-21, jan. 2012.

BATISTA, A. Literatura de cordel: antologia. São Paulo: Global, 1976.

GASPAR, Fontes Lúcia. Literatura de Cordel. Pesquisa Escolar On-Line,

Fundação Joaquim Nabuco, Recife.

GULLAR, Ferreira. Romances de Cordel (1962-1967). Rio de Janeiro, 2009.

LACERDA, Franciane Gama; MENEZES NETO, Geraldo Magella de. ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA: a literatura de cordel na sala de aula - Dossiê História e Educação , v 7, n. 10, dezembro de 2010.

MARTINS, Cristiane Roberta; SPIRLANDELLI, Ricardo Rejani; MAGALHÃES Samuel Pires. Literatura de Cordel em Sala de Aula: Um Estudo do Gênero. Revista eletrônica de Letras, V.2 n.1 (2009).

NEPOMUCENO, Cristiane Maria. O jeito nordestino de ser globalizado. 2005. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SANTANA. Laís Denise dos Santos. Literatura Popular: os folhetos de cordel da BC/UELI: Pesquisa, Preservação e Divulgação.

A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES

RESUMO

Este estudo versa sobre a importância das contribuições da psicomotricidade no desenvolvimento infantil. É sabido que, os primeiros anos de vida de um sujeito são refletidos até sua vida adulta. Destarte, quanto mais estímulos forem promovidos neste percurso, melhores serão seus progressos no que concerne ao processo evolutivo. Diante desta contextualização percebe-se a necessidade das práticas pedagógicas inclusivas ainda no âmbito da tenra idade. Pois, quanto antes elas forem implantadas, melhores perspectivas de benefícios surgirão às crianças. Ciente desta eficácia, cabe a instituição escolar desenvolver uma Educação Psicomotora eficiente, que considere o movimento como algo essencial no desempenho das habilidades/aptidões motoras do ser humano. Procurando desenvolver o aprimoramento do conhecimento autônomo e adaptativo que o indivíduo agregará acerca de seu mundo. Sabe-se que a escola é um ambiente fovente ao avanço das noções do corpo, movimento, das relações sociais. Sendo assim, essa esfera torna-se um meio fundamental à condução de estratégias significativas para o desenvolvimento do indivíduo, através das ações psicomotoras. O objetivo do presente trabalho foi compreender a importância da psicomotricidade como ferramenta de prática pedagógica inclusiva para o desenvolvimento psicomotor na infância. O estudo é de caráter bibliográfico, construído a partir de leitura de livros, artigos que vem discutindo sobre a colaboração da temática da Psicomotricidade no contexto do desenvolvimento infantil, literaturas que enfocavam principalmente o uso de intervenções significativas, entendidas e tratadas para proporcionar uma melhor qualidade de vida da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Psicomotora; Crianças.

ABSTRACT

This study deals with the importance of the contributions of psychomotricity in child development. It is known that the first years of a subject's life are reflected until his adult life. Thus, the more stimuli that are promoted along this path, the better your progress will be regarding the evolutionary process. In view of this contextualization, the need for inclusive pedagogical practices is perceived even at a young age. The sooner they are implemented, the better prospects of benefits will appear for children. Aware of this effectiveness, it is up to the school institution to develop an efficient Psychomotor Education, which considers movement as essential in the performance of human motor skills / aptitudes. Seeking to develop the improvement of autonomous and adaptive knowledge that the individual will add about his world. It is known that the school is a favorable environment for the advancement of the notions of the body, movement, and social relations. Thus, this sphere becomes a fundamental means for conducting significant strategies for the development of the individual, through psychomotor actions. The aim of this study was to understand the importance of psychomotricity as a tool for inclusive pedagogical practice for psychomotor development in childhood. The study has a bibliographic character, built from reading books, articles that have been discussing about the collaboration of the theme of Psychomotricity in the context of child development, literature that mainly focused on the use of meaningful interventions, understood and treated to provide a better quality child's life.

Keywords: psychomotor; Psychomotor education; Children.

INTRODUÇÃO

É sabido que no percorrer de seu desenvolvimento o ser humano muda significativamente, em especial no que se refere a sua cognição, sua área sensório-motora. Destarte, durante a infância o desenvolvimento psicomotor torna-se algo relevante, isto é, de extrema importância para o sujeito em seu processo de evolução. Uma vez que, a partir da progressão de tais critérios substancialmente há um avanço nas áreas que culminam o pleno desenvolvimento do sujeito.

De encontro a este postulado, compreende-se o desenvolvimento psicomotor como uma área essencial da evolução humana. Deste modo, é entendido como a interação existente entre o pensamento, consciente ou não, e o movimento efetuado pelos músculos, com ajuda do sistema nervoso (Conceição, 1984).

Percebe-se através da corroborativa acima mencionada que cérebro e músculos influenciam-se, e educam-se. Processo este que possibilita a evolução do ser, já que proporciona a progressão no plano do pensamento e da motricidade. Influenciando, assim, direta e expressivamente em seu aprendizado, já que favorece a amplitude de conhecimentos, os quais culminam na possibilidade do ser se socializar, comunicar e interpretar o mundo que o cerca.

Indo de encontro a esta conjuntura percebe-se a importância de evidenciar o aspecto psicomotor na infância. Mas precisamente, da Psicomotricidade no desenvolvimento do Ser em seu processo evolutivo. Nota-se como esta

área possibilita um enriquecimento da exploração corpórea do homem, a qual permite o pleno fortalecimento de suas ações frente ao meio em que está inserido.

Assim, torna-se evidente que quanto mais equilibrado estiver o indivíduo melhor será seu desempenho maturacional. Além disso, tal contexto evidencia ainda que através da promoção de tais estímulos há uma culminância evolutiva no cenário biopsicossocial, uma vez que abrange toda a esfera de crescimento do sujeito.

Diante disso, FONSECA (2008) salienta que:

"A psicomotricidade é de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Pois, está relacionada não só ao aspecto interacional, mas também ao processo de maturação. Onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas, sociais, culturais e orgânicas. Sustentando assim três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto".

Afirmativa esta que faz o referido autor acrescentar que a prática da psicomotricidade na pré-escola possibilita à criança vivenciar ludicamente suas emoções e desenvolver-se posteriormente de forma equilibrada.

Desse modo, compreende-se que a psicomotricidade, no cotidiano escolar, dentre outras funções, colabora majestosamente para o desenvolvimento psicomotor da criança, uma vez que visa melhorar e oportunizar o indivíduo movimentar-se, conscientizando-o do seu próprio corpo, do seu esquema corporal, domínio do equilíbrio, construção e controle das coordenações globais e específicas, organização das estruturas espaço-temporal, melhoria das possibilidades de adaptação ao mundo externo e estruturação das percepções.

Portanto, em presença deste contexto surge a necessidade de um estudo mais aperfeiçoado sobre o desenvolvimento psicomotor no meio infantil, o qual contribui significativamente para o êxito da criança nas distintas variáveis de sua vida.

Ciente disso buscou-se um estudo que pudesse compreender significativamente a temática: A Psicomotricidade como uma ferramenta de prática pedagógica inclusiva no processo do desenvolvimento psicomotor infantil. Uma forma, de melhor compreender o processo de desenvolvimento humano, através da contribuição da psicomotricidade.

Pois, como a própria Sociedade Brasileira de Psicomotricidade define, a Psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999).

Consoante a esta corroborativa tornou-se curioso a fim de pesquisa um estudo que apresentasse a veemência do desenvolvimento infantil, através dos recursos da psicomotricidade, os avanços que um ser consegue alcançar por meio das táticas psicomotoras, a exploração que o mesmo pode ter perante o mundo que o cerca, utilizando seu corpo de forma saudável.

Diante deste contexto situacional surge a constante preocupação (problema), a qual engloba o objetivo geral: como a Psicomotricidade pode contribuir como prática pedagógica inclusiva na promoção do desenvolvimento psicomotor nos sujeitos na infância?

De acordo com esta perspectiva, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, a qual será realizada através de estudos, análises bibliográficas de autores que embasam a temática referida. Recursos estes utilizados para testar a seguinte hipótese: Possivelmente, o trabalho da Psicomotricidade realizado no âmbito escolar através de práticas pedagógicas inclusivas, contribui significativamente para a promoção do pleno desenvolvimento motor infantil, possibilitando melhores resultados no futuro.

Este trabalho está dividido em três capítulos: O primeiro traz uma discussão esclarecendo o que é Psicomotricidade? Uma maneira de esclarecer o conceito da temática. O segundo capítulo traz uma discussão a respeito da importância da Educação Psicomotora, comumente o uso de práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento motor no contexto infantil, buscando compreender a importância da necessidade de tal trabalho, enfatizando principalmente como deve ser estabelecidas as melhores estratégias didático-pedagógicas no contexto escolar, cujo retrospecto culminará em vertentes que são concernentes às perspectivas de vida sadia que perpassam o mundo infantil através da orientação/ajuda saudável; E por fim, o último tópico, o qual esboça uma conclusão a respeito da mencionada temática.

As pessoas que serão contempladas com essa pesquisa são todos aqueles que participam direta/indiretamente do desenvolvimento psicomotor das crianças, que são: crianças, família, escola.

Nesse contexto, espera-se que este estudo aponte alguns mecanismos que venham a contribuir satisfatoriamente na vida dos indivíduos que apresentam em sua fase do desenvolvimento psicomotor, possibilitando maiores informações de como se dá o funcionamento psicomotor deste grupo. Enfim, deseja-se que a leitura deste trabalho se constitua em um momento de aprendizado, e que fomente novos campos de pesquisa, pois, o estudo sobre a área do desenvolvimento psicomotor é inesgotável.

1. O que é Psicomotricidade?

Através de estudos a respeito do referido questionamento entende-se que Psicomotricidade pode ser considerada uma ciência da Saúde e da Educação, uma vez que a mesma busca compreender os fenômenos psicomotores, numa concepção de movimento organizado e integrado, cuja contribuição é extremamente significativa para o desenvolvimento humano, pois como se sabe a mesma pode oferecer subsídios interessantíssimos no crescimento sadio da criança. Assim sendo, nota-se que ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo (AJURIAGUERRA apud ISPE-GAE, 2007).

Concomitante a este conceito Loureiro (2007), salienta que:

"A Psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psicocognitivo funcionais, sujeitos as leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano" (LOUREIRO apud ISPE-GAE, 2007).

Ainda sobre a definição do termo Nicola (2004), apresenta uma conceituação atual de psicomotricidade, onde afirma que é uma ciência nova, cujo objeto de estudo é o homem nas suas relações com o corpo em movimento, encontra sua aplicação prática em formas de atuação que configuram uma nova especialidade. A psicomotricidade estuda o homem na sua unidade como pessoa. Ainda de encontro a suas postulações o conceito da palavra está pautado na soma do termo Motricidade e do prefixo Psico: "Motricidade: por definição conceitual é a propriedade que têm certas células nervosas de determinar a contração muscular. Psico (Gr Psyquê): vem representar a alma, espírito, intelecto. (NICOLA, 2004, p. 5).

Alves (2004), ainda acrescenta que a psicomotricidade, como toda ciência, corresponde a um objetivo de estudo próprio do qual retira sua unidade e especificação, isto é, o corpo e a sua expressão dinâmica, fundamentada em três conhecimentos básicos:

- O movimento, que segundo os conhecimentos atuais, ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida;

- O intelecto, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento para se estabelecer desenvolver e operar;

- O afeto, que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros com o meio e consigo mesmo (ALVES, 2004, p. 167).

Hoje sabemos que a história da psicomotricidade é de fato, relativamente, curta. Isto é, o termo segundo Levin (2003), apareceu no discurso médico em princípios deste século, com os trabalhos de Dupré. Entretanto pelo fato da referida área do conhecimento ter sido definida conforme a concepção que o homem tem do seu corpo, sua história. A mesma ganha raízes nas origens da humanidade consciente. Destarte, pode-se compreender que a história da psicomotricidade nasce com a história do corpo, um longo percurso marcado às vezes por cortes revolucionários e reformulações decisivas, que culminariam em nossas concepções modernas, e permitiriam compreendê-las.

Fonseca (2004), ressalta que a psicomotricidade na contemporaneidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, favorecendo o desenvolvimento das faculdades expressivas do mesmo, nas quais, por esse contexto, assume uma dimensão educacional preventiva, com objetivos e meios próprios que se destacam de outras abordagens.

É sabido que a psicomotricidade tem como objetivo desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, aspecto este que possibilita autores como Coste afirmarem que tal assertiva significa dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, economizar energia, pensar seus gestos, aumentar-lhes a eficácia e a estética e aperfeiçoar seu equilíbrio (COSTE, 1992, p.9-10).

Como percebido o objeto de estudo da psicomotricidade é o ser humano nas suas dimensões biopsicossociais e afetivas, ressaltando as diversas formas relacionais estabelecidas em seus diferentes grupos de pertinências. Afinal, o Ser está em constante processo de evolução, o que faz que desde sua tenra idade até seu processo de envelhecimento esteja se desenvolvendo. Por isso, quanto maior for as possibilidades de estímulos a estas dimensões, maiores serão os à uma vida saudável.

Destarte, a Psicomotricidade torna-se de fundamental importância, principalmente no desenvolvimento da criança, pois o movimento irá oportunizar e/ou auxiliá-la na forma de expressão e socialização das ideias, de possibilidades de discernimento pessoal, ou até mesmo a viabilizar oportunidades situacionais de desabafar, de soltar as suas emoções, vivenciar sensações e descobrir o mundo. Enfim, através desta conjuntura será possível a promoção de ganhos significativos em todos os contextos do Ser. Culminando, desta forma, em seu pleno desenvolver.

Diante disso, compreende a necessidade do estímulo psicomotor no contexto infantil, uma forma de manter em perfeito

equilíbrio todas as esferas que perpassam tal grupo. Fazendo com que o ensino em sala de aula, torne-se algo essencial para promover o desenvolvimento da criança.

De acordo com Bueno (1998):

A psicomotricidade estuda as implicações do corpo, suas vivências, o campo dos significados das palavras e a interação entre os objetos e o meio para realizar uma atividade. O desenvolvimento psicomotor divide-se em duas fases: a primeira infância (0 a 3 anos) e segunda infância (3 a 7 anos), alcançando a maturidade aos 8 anos, por isso a importância dos estímulos nesse período.

Em presença do que foi mencionado acima pelo Bueno, percebe-se que o desenvolvimento humano implica transformações contínuas que ocorrem através da interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio em que vivem.

Piaget (1896-1980) foi um dos autores que mais estudou as interrelações da psicomotricidade, principalmente com a percepção. O referido autor descreveu a importância do período sensório-motor e da motricidade principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. Para ele, o desenvolvimento mental se constrói, paulatinamente, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Segundo Oliveira (2007) a inteligência, é uma adaptação ao meio ambiente, sendo que para que isso aconteça, é necessário inicialmente a manipulação dos objetos do meio com a modificação dos reflexos primários.

A respeito disso o autor ratifica que:

(...) adaptação se dá na interação com o meio e se faz por intermédio de dois processos complementares: assimilação, que é o processo de incorporação dos objetos e informações às estruturas mentais já existentes; e a acomodação significando a transformação dessas estruturas mentais a partir das informações sobre os objetos. (OLIVEIRA, 2007, p.31).

Em resumo, Vayer & Toulouse, citado por Bueno (1998), afirmam que não existe ação que não seja corporal. A corporeidade é a vivência do corpo na relação com o outro e com o mundo, condição básica para a qualidade de vida do indivíduo. É um dos canais mais importantes para facilitar essa relação. Para se construir a noção de corporeidade, a melhor forma para desenvolvê-la é por meio dos movimentos.

A criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos. Seu corpo ocupa um espaço no ambiente em função do tempo, capta imagens, recebe sons, sente cheiros e sabores, dor e calor, movimenta-se. A entidade corpo é o seu centro, o seu referencial, para si mesma, para o espaço que ocupa e na relação com o outro. A noção do corpo está diretamente ligada aos sentimentos e tem como resultado a maior ou menor disponibilidade de adaptação que temos de nosso corpo com o mundo exterior, é o centro da relação entre o vivido e o universo. Assim, formamos o nosso espelho afetivo-somático frente uma imagem de nós mesmos, do outro e dos objetos (RAMOS, 2002).

Assim, diante do que foi apresentado compreende que a psicomotricidade mesmo sendo uma ciência contemporânea, certamente oferece uma gama de subsídios e definições para que estratégias sejam viabilizadas com esta área do conhecimento. Percebe-se nela uma via condutora de saberes e esclarecimentos da evolução e/ou do reconhecimento corporal, que a faz uma proposta fundamental para o pleno desenvolvimento humano.

2. A importância das Práticas Pedagógicas Inclusivas no desenvolvimento da Educação Psicomotora

É sabido que educação e desenvolvimento humano é algo intrinsicamente relacionado, uma vez que ambos conectam-se em prol da evolução do ser, da mudança de postura provida pelo meio, autonomia de suas particularidades. Enfim, possibilitam perspectivas de crescimento e maturação do sujeito em todas as esferas globais do sujeito.

Destarte, diante do que foi esboçado é possível corroborar que a psicomotricidade está totalmente integrada nesta promoção do desenvolvimento singular do sujeito, pois é compreendida em seu mais amplo conceito como um meio que busca proporcionar o aprimoramento evolutivo de toda sua ação. Possibilitando, desta maneira, um desenvolvimento global do indivíduo, desde o psíquico até a motricidade. Isto é, ela procura desenvolver a consciência do corpo por meio do movimento.

Perante a forma positiva à promoção do desenvolvimento global mencionado acima Negrine (1995) salienta que a educação psicomotora pode ser relatada como uma capacidade significativa a tamanho êxito. A instrução psicomotora é capacidade, que através de exercícios e jogos adaptados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser, devendo incentivar, de tal forma, toda uma atitude que possui relação com o corpo, venerando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial.

Assim, de acordo com Le Boulch (1986) a educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, levando a criança a tomar consciência do seu corpo no espaço e no tempo, adquirindo habilidades de coor-

denar seus gestos e movimentos. Ela previne ainda dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino aprendizagem na faixa etária estudada.

Sobre isso, Boulch (1986) esboça que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, pois ela é o ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Ela possibilita a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilidades de coordenar seus gestos e movimentos (LE BOULCH, 1986, p.24).

O referido autor ainda acrescenta que a educação psicomotora na idade pré-escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa proveniente do meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças no estágio pré-escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua imagem corporal e de seu esquema corporal ao nível do vivido e de servir de ponto de partida para o ajustamento da práxis motora em relação ao desenvolvimento da análise perceptiva (LE BOULCH, 1986, p.129).

O autor acima mencionado ainda complementa que:

A educação psicomotora envolve alguns elementos, sendo eles: a aquisição do esquema corporal, definindo a lateralidade, a orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade; controle da inibição voluntária, melhorando, o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos (auditivo, visual, etc.), desenvolvimento sócio afetivo, reforçando as atitudes de lealdade, companheirismo e solidariedade. (LE BOULCH, 1984).

Partindo desta conjuntura entende-se que a educação psicomotora se apresenta, sob um aspecto pedagógico e sua prática se estende, sobretudo nas instituições educativas onde, através da utilização do movimento humano, procura desenvolver o indivíduo como um todo. Reforçando assim a importância da atuação psicomotricista no âmbito educacional, uma ferramenta diversificada em suas práticas, cujo reflexo se dá no crescimento de várias habilidades do sujeito.

Dando continuidade as intervenções eficientes da Educação Psicomotora na escola, Kishimoto (1996), salienta que os jogos colaboram para a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais e a aquisição das habilidades sociais. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e o seu desenvolvimento global.

Vayer (1984) ainda afirma que o papel e o lugar da educação psicomotora corresponderão, naturalmente, às diferentes etapas do desenvolvimento da criança, e assim entende-se que no curso da primeira infância toda educação é Educação Psicomotora. Por fim ele corrobora que:

A educação psicomotora mantém então a relação entre as diversas atividades que concorrem simultaneamente ao desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade (VAYER, 1984, p. 193).

A prática psicomotora deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e do movimento até o acesso a capacidade de descentração. Esse processo permite que a criança faça uma análise cognitiva das qualidades dos objetos, dos parâmetros espaciais e temporais, realizando associações, comparações e agrupamentos, ordenando os objetos segundo diferentes critérios, categorias e classificações e criando espaços mediante a utilização de estratégias baseadas na lógica, aproximando-se, por meio deles, da lógica matemática e do pensamento operatório de Piaget (1996).

Segundo Rochael (2009), uma base fundamental para o processo de aprendizagem da criança é uma boa estrutura na educação psicomotora. O desenvolvimento evolui de uma forma progressiva do todo para o específico. Geralmente quando alguma criança demonstra certa dificuldade para aprender, tem como principal motivo a falta de vivência relacionada ao desenvolvimento motor. Buscando melhorar esse requisito a mesma consegue conquistas que marcam sua vida emocional e intelectual.

Enfim, torna-se evidente que a educação psicomotora abrange todas as aprendizagens da criança, sendo sua prática de fundamental importância para o contexto infantil. Ela dirige-se a todas as crianças, individual ou coletivamente. Passa por evoluções bem específicas, Todavia, todas as etapas por ela vivenciada são essenciais para a promoção do pleno desenvolvimento e/ou autonomia psicomotora do sujeito.

Por isso, Galvão (1995) relata que uma fonte que favorece tamanho desenvolvimento deve estabelecer situações favoráveis através de suas ações educativas viabilizando contextos que pretendem atingir a concepção do corpo como um marco no espaço temporal do "eu" (está relacionada com a unidade psicossomática) através da organização psicomotora.

Ciente desta importância, os aspectos psicomotores devem ser desenvolvidos todos os dias através de experiências das crianças com o mundo, o sentir, pensar e agir para aprender a lidar com tudo o que está a sua volta. A formação dos docentes deve estar relacionada ao saber explicar e ao saber explicar a fazer, os educadores devem ser mediadores do conhecimento, porém não só por meio de deveres expostos no quadro. Os professores da Educação Infantil devem considerar a realidade das crianças, alcançá-las por meio de experiências vivenciadas por elas.

É relevante ressaltar que é de suma importância que o professor de Educação Infantil conheça o desenvolvimento psicomotor para a partir de então poder trabalhá-lo práticas pedagógicas inclusivas. A psicomotricidade deve fazer parte dos currículos de formação de professor de Educação Infantil. A partir de então será atendido o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI que diz que os professores devem saber, saber fazer e ao saber ensinar a fazer. Este fato não atenderá somente ao Referencial, mas também será atendida a necessidade de conquistar a qualidade de ensino e proporcionar um desenvolvimento efetivo para os educandos. (TEDESCHI, 2007).

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência diversificada, cabendo a ele trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que possam abranger desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter diversificado demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional devendo este tornar-se também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade, e buscando informações necessárias para reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e avaliação (BRASIL, 2006).

Assim, em presença desta necessidade de trabalho efetivo na educação Sayão (2002) relata que numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não devem ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais e sim numa equipe multidisciplinar, em todos juntos possam pensar na melhoria do indivíduo. Portanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. As causas estão nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que não devem se fragmentar as funções de uns e de outros, isolando-se em seus próprios campos. O essencial é pensar na totalidade, nos resultados significativos que culminam no pleno desenvolvimento da criança em suas diversas linguagens.

Perante isso, ratifica-se que cabe ao professor da Educação Infantil, a escola, o desafio de garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo, a troca para que possa permitir a sensibilização, percepção do próprio corpo, toque, criatividade, intuição. Enfim, o desenvolvimento global da criança a partir da psicomotricidade. Isso significa a manutenção do diálogo permanente voltado para a criança, reconhecendo a importância de se criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o processo educativo como um todo.

Um bom professor não é aquele que transmite conhecimento, mas sim aquele que procura conhecer, escutar e enxergar seu aluno, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Este deve estar aberto a mudanças, não se prendendo a teorias como se fossem únicas e verdadeiras, buscando questioná-las propondo e repropondo novas formas de ser e estar no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2001).

CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho, conclui-se enfatizando que práticas pedagógicas inclusivas psicomotoras são de extrema importância para o pleno equilíbrio da criança. É fato que, o desenvolvimento psicomotor é essencial para a ela (criança) desenvolver-se satisfatoriamente. Pois como é sabido, somos seres que devemos evoluir-se em todos nossos aspectos biopsicossociais, onde o desenvolvimento se dá nos aspectos físicos ou motor, afetivo, social ou relacional e cognitivo. Destarte, a psicomotricidade é área fundamental para a promoção de tal dádiva.

Portanto, variadas e diversificadas intervenções são necessárias para que este aspecto seja desenvolvido eficazmente, possibilitando desta forma um desenvolvimento mais satisfatório do indivíduo no meio em que está inserido. Na verdade, tal importância é expressiva, devido ao completo comprometimento do desenvolvimento do sujeito, e como tal deve ser compreendida em suas dimensões mais abstrusas.

É sabido ainda que a essência humana encontra-se na esfera da heterogeneidade, provido de reações afetivas, motoras singulares, as quais são concebidas pela subjetividade de cada um. Assim, faz-se necessário um trabalho eficiente de orientação e/ou intervenção que contribua para o desenvolvimento saudável das partes, englobando as necessidades do todo.

Perante a tocante necessidade, faz-se cogente maior preocupação, entrelaçado pela promoção de soluções acerca desta temática, ações que possibilite a dialogicidade com a prática psicomotora. Enfim, intervenções que

viabilizem uma melhor concepção dos fatores mutáveis decorrentes do processo da maturação, interferências que possam estruturar o predomínio do prazer pelas atividades sociais e acadêmicas no sujeito, através de seu equilíbrio psicomotor.

Confirma-se ainda a relevância de uma equipe multidisciplinar (professor, psicopedagogo, professor de educação física etc.) no efetivo trabalho de estímulo às práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional, uma operação conjunta e de encontro com o objetivo da promoção e ampliação das possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Em suma, finda-se que mesmo havendo uma complexidade sobre a referente questão, procura-se a partir deste trabalho proporcionar uma maior conscientização da escola, do corpo docente envolvido neste processo. Por fim, da precisão de explorar mais esta temática, uma vez que, a necessidade faz-se muito nítida no atual contexto da educação. Infelizmente, a propagação da orientação e/ou intervenção psicomotora encontra-se ainda com dificuldade de aplicabilidade diante da vivência pedagógica da maioria das escolas. Por isso, estas lacunas devem ser sanadas urgentemente, por meio da mudança do currículo com propostas pedagógicas mais assertivas a este propósito, por meio de mudanças do olhar do profissional, da escola e dos sujeitos envolvidos na sua totalidade.

Finalmente, conclui-se esboçando que para tal cenário culminar nessa transformação, neste êxito evolutivo é preciso uma práxis refletiva sensitiva, com anseios no pleno desenvolvimento do Ser, ainda no âmbito infantil. A Psicomotricidade, como apresentada neste estudo é ferramenta promissora, que busca compreender os fenômenos psicomotores, numa concepção de movimento organizado e integrado, cuja contribuição é extremamente significativa para o desenvolvimento humano. Assim sendo, é necessário que a escola reconheça tal importância, investindo em soluções mais contundentes, visando sempre a relevância fundamental que é o desenvolvimento psicomotor saudável das crianças, que possam estimular nelas a prática reflexiva, de também contribuir, se autoajudar para uma vida mais feliz.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AJURIAGUERRA, Jean. Manual de psiquiatria infantil. Trad. de Paulo César Geraldes e Sônia Regina Pacheco Alves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil LTDA, 1980.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção. Rio de Janeiro. Wak, 2005.

____ (org.) Como aplicar a Psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro, Wak, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACO Vera Maria Nigro de Souza (org.): As Relações Interpessoais na Formação de Professores. Loyola, 2002. ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção em sala de aula. Campinas, SP. Papirus, 2001.

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade – Teoria e Prática: estimulação, educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998.

CORIAT, Lydia. Maturação Psicomotora: no primeiro ano de vida da criança. São Paulo: Centauro, 2001.

COSTALLAT, Dalila de (org.). A psicomotricidade otimizando as elações humanas. São Paulo: A&C, 2002.

COSTE, Jean. A Psicomotricidade. Trad. CABRAL, Álvaro. Rio de janeiro: Zahar, 1997.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

FALCÃO, Hilda Torres. A Importância da Psicomotricidade na Construção FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

FERRAZ, Denise Pereira de Alcântara. A Psicomotricidade na formação do professor de Educação Infantil: Análise e proposta curricular. Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Salesiano Lorena, 2000.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. (org.). Psicomotricidade – da Educação Infantil à gerontologia: teoria e prática. São Paulo: Lovise, 2000.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, Vera Miranda. Prática Psicomotora na Pré-Escola. São Paulo: Ática, 1995.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: O corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. Alfabetização: uma perspectiva humanista e progressista. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. trad. de Maria Alice M. D' Amorim e Paulo S.L. Silva, Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda, 1996.

ROSA NETO, Francisco. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em: abril de 2021.

VAYER, Pierre. O equilíbrio corporal: uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. Trad. de Maria Aparecida Pasbt. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MOTIVAÇÃO EDUCACIONAL

CLAUDENIR APARECIDA DE OLIVEIRA

RESUMO

Esse estudo vai mostrar como a Educação Física é importante para as crianças da educação infantil, e muito importante como motivação educacional, pois elas estão vivenciando a fase lúdica e é possível explorar mais o trabalho com a psicomotricidade nessa fase, para que elas se desenvolvam nos aspectos cognitivos e sociais com mais facilidade. As crianças já trazem de casa um desejo a mais pelas aulas de educação física, porque nessa fase elas querem brincar e acreditam que a educação física é mais brincadeira que exercícios para desenvolver aspectos cognitivos e sociais. O professor precisa ser flexível para lidar com essa faixa etária e, mostras às crianças a importância dessa disciplina, pois a educação física relaciona elementos de coordenação motora e explora a ludicidade, tornando as aulas mais agradáveis. Para isso estudamos autores como: AMARAL (2009); MULLER (2005); CARVALHO (2008), entre outros, que nos mostram que as aulas de educação física são muito importantes para o aprendizado das crianças.

Palavras- chave: Educação Física; Conscientização; Ludicidade; Psicomotricidade.

ABSTRACT

This study will show how Physical Education is important for children in early childhood education, as they are experiencing the playful phase and it is possible to explore more the work with psychomotricity in this phase, so that they develop in the cognitive and social aspects more easily. Children already bring from home an extra desire for physical education classes, because at this stage they want to play and believe that physical education is more fun than exercises to develop cognitive and social aspects. The teacher needs to be flexible to deal with this age group and shows children the importance of this discipline, as physical education relates elements of motor coordination and explores playfulness, making classes more enjoyable. For this, we studied authors such as: AMARAL (2009); MULLER (2005); CARVALHO (2008), among others, who show us that physical education classes are very important for children's learning.

Keywords: Physical Education; Awareness; Playfulness; Psychomotricity Education.

1 INTRODUÇÃO

A criança tem muita facilidade com o trabalho de forma lúdica, e sabemos que a ludicidade traz muitos benefícios para a aprendizagem de diversas habilidades, pois melhora o desempenho motor e cognitivo das crianças, em sala de aula ou fora dela, auxiliando o trabalho do professor.

Utilizar a educação física para motivar a aprendizagem também é muito enriquecedor, por ser uma aprendizagem prazerosa que contém atividades do seu próprio universo e de seu interesse.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança mostra sua capacidade de aprender, porque coloca seu corpo em movimento e interage com outras crianças, começa a descobrir seus limites, valorizando seu corpo e superando desafios e assim motivando múltiplas aprendizagens.

Com as atividades lúdicas a criança consegue demonstrar mais seus sentimentos, seus anseios, suas angústias e cabe ao professor de educação física observar esses sinais para que possa trabalhar com seus alunos, ajudando-os a compreender seus sentimentos e a desenvolverem a aprendizagem significativa.

No entanto, a educação física é, muitas vezes, considerada apenas como uma forma de lazer, brincadeira, sendo pouco valorizada na escola para crianças nessa faixa etária.

É necessária a presença das brincadeiras em qualquer fase da vida de crianças e adolescentes e também na de adultos. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao fragmentar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério do trabalho e do estudo.

Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. As escolas precisam reconhecer o lúdico e sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança.

Na escola o educador é mediador do processo ensinoaprendizagem, devendo criar na sala de aula um cantinho com alguns brinquedos e materiais para brincadeiras. Na verdade qualquer sala de aula disponível é apropriada para as crianças brincarem.

No período de escolaridade o aluno frequenta diferentes salas de aulas onde se tem um processo de ensino já bem definido por professores e diretores, instituído pelos parâmetros que regem o ensino nacional, mas precisamos abordar um novo sistema que vem acrescentando algo importante nas escolas.

A utilização de brincadeiras e atividades

des recreativas com os conteúdos a serem aplicados, pode ser feita de maneira simples e pedagógica, basta adquirir um pouco do conhecimento sobre a metodologia lúdica, pois o lúdico que são os jogos, brinquedos e divertimentos, auxiliam no desenvolvimento das atividades. Concluise assim que o lúdico é então um processo de diversão que pode ser aliado a conteúdos e metodologias de ensino nas salas de aulas ou em qualquer outro estabelecimento que necessite transparecer assuntos e debater questões de interesse geral.

A recreação e o lúdico são grandes ferramentas para aliar o que se deve fazer ao que se gosta de fazer. Para percebermos ainda mais a importância do lúdico em sala de aula, os resultados do processo ensino-aprendizagem são satisfatórios quando existe prazer no que se está fazendo, quando disciplinas escolares passam a ser divertidas e não mais aquele "bicho de sete cabeças" que as crianças e adolescentes rejeitam, cumprindo as normas porque dizem que o estudo é importante.

Crianças gostam de descobrir o novo e gostam de brincar, e ainda, gostam de divertir-se, por isso é importante que os professores elaborem projetos lúdicos como a briquedoteca e os cantinhos lúdicos em sala de aula, transformando as salas de aula num lugar de alegria e aprendizado, pois o ensino só se torna importante quando este existe.

As atividades lúdicas devem fazer parte do cotidiano das crianças na pré-escola uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial que faz parte da infância e deve ser levada para dentro da sala de aula.

Assim, a prática de cantinhos diversificados na sala de aula é de essencial importância para o bom desenvolvimento da criança, pois os alunos terão a oportunidade de estudar em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica.

Para Kramer:

Organizar a sala em áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento. (KRAMER, 2006, p.76).

Com a variação da estrutura das carteiras na sala de aula é possível criar espaços de convivência riquíssimos para as crianças. O docente pode organizar cerca de cinco a seis cantos com atividades diferenciadas.

Inicialmente, faz-se necessário que o educador esclareça aos alunos as mudanças, explicando como será o desdobramento das atividades nos cantinhos, devendo deixar claro que a criança poderá ter autonomia para escolher as atividades, mas que ela não poderá ficar em apenas um canto, pois é necessário oportunizar que todos conheçam as diferentes atividades dos cantinhos e para tal uma sugestão interessante é fazer um esquema de rodízio de modo que todos possam desfrutar de todos os cantos, garantindo o sucesso das atividades lúdicas.

A criança mediante a brincadeira mostra as experiências que traz e compartilha das mesmas com os colegas enquanto vivenciam o "faz de conta", brincam naturalmente através de um processo de desenvolvimento para descobrir o seu ambiente, para aprender sobre o que acontece e porque as coisas acontecem e prioritariamente para se divertir.

Assim, acredita-se que a brincadeira é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. Conforme Horn (2004, p.70): "O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica."

Entende-se que o educador deve oportunizar a brincadeira de forma lúdica para seus alunos, estimulá-los para que se torne uma atividade prazeroza, pois o ato de brincar é uma atividade importante no processo de desenvolvimento da criança.

Na construção do conhecimento faz-se necessário a presença das atividades lúdicas, fazendo parte da construção de conteúdo específica para as crianças da Educação Infantil, uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial e que faz parte da infância. É mediante as brincadeiras que as atividades propiciam a vivência de diversas emoções e pensamentos.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA X PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é de suma importância para os movimentos do nosso corpo, pois com ela é possível aperfeiçoar esses movimentos, visando relacioná-la com a mente e a afetividade. Com ela podemos fazer também uma reeducação dos movimentos e usá-la como tratamento terapêutico, pois ajuda com as crianças que têm problemas como deficiências, transtornos ou atrasos no desenvolvimento.

Associada à Educação Física, ela é importante para a formação social das crianças quando utilizada por meio de jogos e brincadeiras, nos quais as crianças interagem e socializam-se.

Essas atividades melhoram o desenvolvimento corporal das crianças, melhorando também a aprendizagem, porque aprendem por meio das brincadeiras e jogos.

A psicomotricidade e a educação física

juntas trabalham o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação motora, a estruturação espacial e a temporal.

2.1 BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Qualquer atividade física é muito importante para as crianças e para os adultos, quanto mais cedo deixarmos isso claro para as crianças, melhor elas aproveitarão essa disciplina na escola, principalmente na educação infantil.

Com a educação física as crianças desenvolvem o lado físico, social e emocional, pois a educação física ajuda na disciplina, mostrando a elas que para viver em sociedade é preciso respeitar tanto as pessoas como as regras.

Ela também é responsável pelo trabalho em equipe, porque precisamos do outro em muitas situações e, por meio do contato com outras crianças as relações tornam-se mais ricas e elas são capazes de ser solidárias umas com as outras, percebendo o quão importante é esse trabalho em equipe.

A educação física desenvolve ainda a personalidade, pois mexe com a autoestima, o caráter e a confiança da criança, e, também ajuda no desenvolvimento físico e motor, pois a prática de atividades físicas torna a pessoa mais saudável.

Na educação física as crianças aprendem seus limites, aprendem a se expressar e a interagir com as outras.

O profissional da educação física é muito importante para as crianças, pois é ele quem vai incentivá-las a praticarem as atividades físicas e se ele fizer isso com carinho e profissionalismo elas não só vão adorar as aulas como também a aprendizagem será mais prazerosa.

Quando o profissional da educação física faz uso das diversas linguagens em suas aulas, ajustando-as à aprendizagem, as crianças aprendem com mais facilidade, porque por meio da expressão corporal, da música, do desenho, entre outras linguagens, a criança desempenha essas atividades com prazer.

Muller (2005, p. 18) diz que, de acordo com a Constituição Federal:

> ...quanto à responsabilidade do professor como pessoa, podemos trazer o artigo 18 que preconiza como "dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondoos a salva de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor".

E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 cita que:

> "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório na Educação Básica".

Dessa forma, entendemos que a educação física é parte importantíssima para o desenvolvimento das crianças da educação infantil.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É evidente que o professor de educação física precisa ter o conhecimento teórico, mas ele só, não é o suficiente para que ele aplique esse conhecimento no dia a dia escolar. Ele tem que refletir a respeito dos objetivos que deseja alcançar e quais conteúdos irá utilizar para isso, bem como saber quais formas de abordagens metodológicas usar.

O futuro professor precisa aprender a questionar o conteúdo que irá ensinar e ver se o mesmo está de acordo com a realidade de sua turma, pois a educação física não se resume a meros exercícios físicos ou jogos em geral.

O esporte é muito importante, principalmente porque as crianças gostam muito dos jogos, mas o professor precisa ter didática para ensinar, mostrando as regras que elas têm que seguir, o respeito que precisam ter com os colegas, entre outras coisas.

O profissional de educação física deve ser capaz de transformar o esporte em atividades didáticas que desenvolverão várias habilidades em seus alunos, tornando-os mais seguros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa pesquisa, percebemos o quão é importante integrar a educação física com a educação infantil, pois as crianças dessa faixa etária precisam entender a importância que essa disciplina tem para a vida adulta, mostrando a elas que não devem se tornar adultos sedentários e também a sua importância motivacional e como impacta na infância e em toda trajetória do ser humano

De acordo com Julian de Ajuriaguerra, médico de origem basca, formado na França e radicado durante muito tempo na Suíça, mundialmente reconhecido pelos seus trabalhos no âmbito da neurofisiologia, da neuropatologia e, fundamentalmente, no campo que interessa mais à teoria da psicomotricidade, a criança é o seu corpo. A evolução da criança é sinônimo de consciencialização e de conhecimento cada vez mais profundos do seu corpo, ou seja, do seu eu total. É com o corpo, diz-nos este autor, que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade única, total e evolutiva.

É necessário desde cedo mostrar que

as atividades físicas significam saúde em primeiro lugar, e que esse aprendizado possibilitará a elas o contato e o respeito com outras crianças, o aprendizado significativo, o respeito às regras, entre outras coisas que aprenderão.

No entanto, sabemos que ainda existem alguns obstáculos nas escolas para que essa disciplina possa ser desenvolvida com maestria, mas não podemos desistir frente a esses obstáculos e é aí que entra a criatividade e a didática do profissional da educação física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.F.; COFANNI, M.C.R.S. Educação física e brincar: possibilidades de intervenção na escola. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, São Paulo, v. 10, n. 15, 2009.

ANGOTTI, Maristela (org.). Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995, p. 15

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13.

BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 7.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024/61. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988, Senado Federal,1988.

BRASIL, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, dee 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacionais. 5ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação Edições e Câmara, 2010.

BRASIL, Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a Obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Brasília, MEC.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Precursores filogenéticos e antogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. Revista de Ciências Humanas.

Florianopólis, v.34, nº 1, 2003, p. 45.

CLAPARÈDE, Edouard. A escola sob medida: e estudos complementares sobre Clarède e sua doutrina, por Jean PiagetLouis Meylan-Pierre Bovet. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora Fundo da Cultura, 1961.

CARVALHO, Bruna.; SÁ, Cristina dos Santos. Influência da prática Lúdica no equilíbrio e na coordenação motora de crianças. Revista Brasileira de Ciências da Saúde, São Paulo, ano 6, v. 18, 2008.

COMENIUS, J.A. Didática Magna, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. Da Silva. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 130.

DECROLY, Jean Ovide. Textos relacionados.In.:DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide--Decroly. Tradução de Carlos Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, ed. Massanguana, coleção educadores,2010.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio

Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DROUET, R.C.R. Distúrbios da Aprendizagem. Ática SA: São Paulo, 1990

EBY, Frederick. História da Educação Moderna. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1987.

FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. Tradução de Maria C. Bastos. Passo Fundo. RS: EDUPF, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004, p. 70-87.

KAMII, Constance. A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 39ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuco. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. 1992.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In:

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO,

Aricélia. R. do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006, p.

76.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica – Porto Alegre: Mediação. 2004, p. 18.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental.

São Paulo: Papirus, 2003, p. 43.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil. 5ª ed., Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

MIRANDA, Simão de. Do Fascínio do Jogo a Alegria de Aprender nas Séries Iniciais.1ªed.São Paulo: Papirus, 2001, p. 34.

MONTESSORI, Maria. Da infância à adolescência. Rio de Janeiro: ZTG, 2006.

MULLER, V.R.; MARTINELI, T.A.P. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um Instrumento Legal do Professor de Educação Física, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 18, Maio de 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 116.

PESTALOZZI, Johann. Textos Selecionados. In.: SOETARD, Michel. Johann Pestalozzi. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Organização: João Lins Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanguana, 2010.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga, 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução de Sérgio Millet. 2ª ed. Revista. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973, p. 15.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989, p. 187 - 188.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone-Educação USP, 1988.

WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982, p. 214.

WIGGERS Verena. As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina. São Paulo: PUC/SP, 2007, p. 39.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002, p. 120.

ODISSÉIA DA ALFABETIZAÇÃO

CLÉLIA DE OLIVEIRA ROCHA

RESUMO:

O presente trabalho tem a finalidade de demonstrar as facilidades e dificuldades de aprendizagem de alunos em fase de alfabetização, avaliando a leitura que lhe é ou foi oferecida antes da apresentação dos elementos linguísticos necessários à leitura propriamente dita e sua compreensão.

Avaliando a leitura como elemento fundamental no processo de aprendizagem, organização e construção do conhecimento, apresenta-se aqui, através de pesquisas em artigos na internet, livros, matérias de televisão e, principalmente, da observação da evolução do trabalho desenvolvido em uma sala de aula, uma forma de evidenciar o valor da leitura que lhe foi apresentada no início do processo de alfabetização e as transformações que elas exerceram nas crianças/alunos enquanto seres pensantes capazes de influenciar o meio em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: processo de aprendizagem, construção do conhecimento, leitura, alfabetização.

ABSTRACT:

This paper aims to demonstrate the facilities and learning difficulties of students in beginning literacy, assessing reading to him or was offered before the presentation of the linguistic elements needed for proper reading and understanding.

Assessing reading as a key element in the learning process, organization and construction of knowledge, presents here, through research articles on the internet, books, television and raw mainly observing the evolution of the work in a hall class, a way to show the value of reading that was submitted at the beginning of the literacy process and the changes that they exerted on children / students as thinking beings capable of influencing the environment in which they live.

KEYWORDS: process of learning, knowledge building, reading, literacy.

É comum numa sala de primeira série que sejam percebidas diferenças no nível de conhecimento e amadurecimento dos alunos, dada a diferença da realidade em que vivem, dada a diferença de nível de incentivo e investimento que cada família tem condições (ou opta por fazê-lo ou não) e direciona à criança.

Percebe-se a necessidade de que a escola, enquanto mediadora, ofereça um ambiente que proporcione ao indivíduo incentivo e segurança para desenvolver e aprimorar seus conhecimentos, de forma a prepará-lo para a fase de alfabetização propriamente dita, sem, é claro, desrespeitar o tempo de cada um.

Quando iniciamos a fase de escrita foi que realmente pudemos ver a diferença que a leitura fez no processo de ensino-aprendizagem dirigido por ele (mesmo sem que ele tivesse formação acadêmica para tal), pois aprendi com muita facilidade porque os elementos já estavam lá, o que precisava era despertá-los e praticar a escrita em si.

Pedagogicamente, entendemos leitura não tão somente como o reconhecimento de simbologia e significado dos mesmos, mas todo o reconhecimento através de diversas formas de apresentação. Sabemos que não se lê apenas através dos símbolos, mas também de outras formas como desenhos, logotipos conhecidos, expressões corporais, etc.

A partir do momento em que a pessoa começa a perceber e compreender o mundo a sua volta faz-se uma leitura, mesmo que não percebamos.

O conhecimento pode ser encontrado através da leitura e esta, por sua vez, possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres; possibilita que estes tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos.

Atualmente percebemos muita discussão em torno da metodologia de trabalho dos professores alfabetizadores. Para iniciarmos tal período de trabalho, cumpre-me estabelecer que segundo PILETTI, 1995, P.102. "O significado etimológico da palavra método é caminho a seguir para alcançar algum fim."

A Professora Emérita Angela M. Quadros Cioffi em entrevista publicada pela Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa" em março de 2011 descreve:

"É difícil determinar qual método de alfabetização é melhor, para quem o mais eficiente para alunos com Deficiência Intelectual. Creio que não há um método específico para alfabetizá-los, pois há prós e contras, sucessos e insucessos, e limitações em todos eles".

Acompanharemos a evolução de uma sala de aula na qual a maior parte de seus alunos concluíram juntos o período de 3 anos letivos consecutivos e avaliaremos suas evoluções e dissertaremos acerca do embasamento de tais evoluções.

Trata-se de uma 1ª série do ano letivo de 2009 do ensino fundamental de uma escola pública no município de Ferraz de Vasconcelos, região do Alto Tietê, no estado de São Paulo.

A escola fica numa região de grande importância política que em outros tempos já foi o centro da cidade. A população local é relativamente participativa e tem o hábito de cobrar do poder público que cumpra com seus deveres com a escola, porém, há ainda questões não muito abordadas como, por exemplo, a melhoria da qualificação e remuneração dos profissionais de educação e as adequações físicas da escola.

Apresentaremos a evolução que se obteve através da leitura e da contação de histórias em sala de aula, o lúdico fomentando a sede de conhecimento, a vontade de aprender a ler e, consecutivamente, o desenvolvimento do trabalho de alfabetização e letramento.

"Cabe ao profissional da educação que interage com a criança favorecer o seu encontro dela com os textos, promover sua imersão neles, a fim de possibilitar o reconhecimento das funções da linguagem escrita. Transitar por diferentes textos orais e escritos vai permitir a emergência na escrita da criança de representações do que é e do que não é possível na linguagem escrita, propiciando, desse modo, a sua aquisição." (BOSCO, 2005, p. 20).

No acompanhamento da sala foram utilizadas as três metodologias aqui apresentadas, uma em cada momento, cada uma atendendo a realidade de algumas crianças em dado momento da sua vida escolar, sempre com o intuito de respeitar a diversidade de inteligência individual, apresentada por Howard Gardner em sua teoria das inteligências múltiplas, pela qual demonstra a existência de 7 tipos de inteligência: Lógico-matemática, Linguística, Musical, Espacial, Corporalcinestésica, Intrapessoal e Interpessoal.

No início dos trabalhos a maioria dos alunos estava no nível pré-silábico da alfabetização (68,42%), o que foi verificado através do resultado das avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo. Apresentamos duas delas abaixo:

Heinkel (2000) considera que é importante a família conversar com a criança, não só para corrigí-la ou aconselhá-la, mas também para discutir um determinado assunto porque necessitam de um tempo para que possam ser escutadas.

Através destes dados podemos entender que todos, ou pelo menos a maioria, tinha por parte dos pais um comprometimento real com sua educação, pois somente este posicionamento aliado, é claro, ao interesse da criança, explica o bom nível de conhecimentos da sala já no início dos trabalhos do ano letivo.

Este fato aliado ao apoio da equipe pedagógica dá ao professor uma ambição de educar ainda maior do que a encontrada normalmente nos apaixonados pela educação.

Nesta primeira fase, na qual nos conhecíamos, foi preciso buscar a melhor maneira de envolver os alunos e encorajar o ato da leitura. Uma das ferramentas essenciais nesta fase é a utilização de projetos que envolvam o lúdico na facilitação da comunicação e construção de conhecimento: as histórias que as crianças já conhecem e que as encantam, jogos e brincadeiras. É difícil pensar em criança sem pensar em brincadeira. Assim sendo, a utilização do lúdico na alfabetização é muito eficiente, além de estreitar laços e encurtar distâncias emocionais.

SANTOS descreve que "O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento" (SANTOS, 2000, p.10).

Desenvolvemos, então, com excelente receptividade das crianças, o "Projeto Leitura", através do qual foram feitas leituras de histórias e apresentados os elementos linguísticos necessários não só a construção de palavras, mas da explicação do seu significado e conhecimento de mundo.

De acordo com Sampaio (1997), na escola quando convidamos as crianças a participarem das atividades em grupo, nas quais cada criança contribui com seus conhecimentos e suas visões de mundo, suas singularidades e emoções no desenvolver da atividade, o individual e o coletivo são presentes, pois a finalidade do trabalho em grupo não é de excluir a individualidade do contexto, mas sim, dar oportunidade para que cada indivíduo (inclusive o professor) possa dar sua contribuição na atividade e assim expor um pouco de sua história pessoal. "Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia". (VYGOTSKY apud SAMPAIO, 1997, p.59).

Com esta afirmação Vygotskyana, podemos fixar a ideia de que um processo de ensino e aprendizagem para obter sucesso, necessita da contribuição dos conhecimentos dos alunos, mas os professores não devem marginalizar esses conhecimentos e, sim, ampliá-los através de saberes científicos.

Na maioria dos casos se seguia para o registro que também não era enfadonho porque os textos que as crianças registravam não eram cópias do que havia sido lido, e sim, o resultado do entendimento de toda a sala que produzia coletivamente tendo como escriba a professora, que orientava durante a transcrição, não para mudança no texto, mas para que atentassem às adequações necessárias para o desenvolvimento da trama.

Seguindo-se pelos exercícios de fixação do conhecimento adquirido por toda a sala.

ANTUNES descreve "O jogo, em seu

sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências. O espaço do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) realize tudo quanto deseja. Quando entretido em um jogo, o indivíduo é quem quer ser, ordena o que quer ordenar, decide sem restrições (ANTUNES, 2000, p.17)." Em avaliação feita já no segundo bimestre, percebe-se uma evolução espantosa, quando 100% das crianças que estavam no nível pré-silábico evoluíram para silábico sem valor sonoro e alguns até para silábico com valor sonoro, tendo sido percebidos bons índices de evolução também nas crianças em outras fases do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho através do "Projeto Leitura", pelo qual a professora lia para os alunos livros escolhidos por eles e com uma diversidade atendia às diferentes necessidades da classe, foram lidos (e alguns relidos) vários títulos de diversos gêneros literários e, o que chamou a atenção da professora, o tão sugerido "O Pequeno Príncipe" não chamou a atenção das crianças, tendo sido, inclusive, pedido pelos alunos para ser substituido por outra leitura, o que a professora atendeu para que se mantivesse o interesse dos alunos.

"Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores ao que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente." (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA,

2001, p. 30).

Os objetivos foram alcançados a contento. No final do ano letivo, as crianças já escreviam pequenos textos. Ainda não se podia perceber coesão, mas já escreviam com coerência. Seus textos, embora pequenos ainda e em coesão, desestruturados, sem paragrafação ou pontuação correta, com utilização de caixa alta em todo o texto e, em alguns casos com palavras grudadas, apresentavam coerência importante, ou seja, as histórias tinham começo, meio e fim.

Após as avaliações de praxe, fizemos a reunião no início do ano de 2010 para avaliarmos o nível da turma e decidirmos tanto o objetivo a ser alcançado com a turma, quanto a linha de trabalho a ser seguida, quando pudemos perceber um bom nível de evolução do processo de ensino-aprendizagem e já não pensávamos mais no ensinamento de fonemas e suas ligações com a simbologia, etc, mas sim, em ajudá-los a ampliar vocabulário e descobrir o significado através das palavras, dar sentido a elas, entender o que liam e escreviam, e neste momento a leitura oferecida anteriormente a eles fez toda a diferença, bem como a apresentação dos diferentes gêneros textuais.

Oferecemos às crianças a oportunidade de fazermos textos coletivos, nos quais era feita a leitura de diversos tipos de gêneros textuais como matérias em revistas e jornais, textos científicos tratando de assuntos diversos como animais, alimentação, chuva ácida, etc e através da discussão acerca do que havia sido lido era escrito o texto coletivo, situação na qual a professora exercia a função de escriba para atender as necessidades da sala.

As crianças já utilizavam os verbos nos tempos e modos corretos, mesmo sem saber explicar porquê o faziam. Reconheciam e reproduziam diferentes tipos de textos e os diferenciava a ponto de escrever quais as diferenças entre eles.

Escreviam utilizando a forma correta dos pronomes e já diferenciavam os "nomes de pessoas e lugares" e os grafavam com primeira letra maiúscula. Já demonstravam um repertório de palavras razoável, mas trabalharíamos juntos para ampliá-lo.

Segundo Nagy, Herman e Anderson, 1985, calcula-se que a quantidade de palavras novas aprendidas durante o ensino fundamental é de aproximadamente 1000. Ainda no mesmo estudo calcularam-se os percentuais para a capacidade de retenção do significado da palavra nova depois de lida uma única vez e os valores percebidos não foram entusiasmantes.

Com o desenvolvimento do projeto, as crianças já apresentavam criticidade em relação ao que liam, já indagavam e tinham opiniões formadas, sugestões para o final dos livros, etc.

Mediante a exposição constante à leitura e à prática de leitura à qual eram infundidos diariamente começaram a exercitar, aos poucos, a escrita de pequenos textos, historinhas em quadrinhos, pequenos contos e até mesmo, nesta fase, tivemos a oportunidade de vislumbrar o desenvolvimento de um ilustrador. Uma criança com imenso potencial em desenho.

Após o intenso trabalho no ano letivo, nos deparamos com resultados muito impressionantes.

Além do pedagógico, no campo emocional, percebe-se claramente a troca de informações e no estreitamento de relacionamento e envolvimento emocional e afetivo com as crianças que não apenas aprenderam, mas que muito ensinaram no decorrer deste ano letivo.

Para atender a demanda atual de questionamentos foi necessária toda uma prepa-

ração e um estudo da professora através de muita pesquisa e leitura.

No início dos trabalhos do 4º ano (2011) já se percebia criticidade nos alunos a ponto de podermos, enquanto equipe pedagógica, levar em conta suas sugestões para escolha do repertório de leituras do ano letivo, mas ainda era percebida na sala uma importante dificuldade ortográfica que nos direcionou a uma nova fase do

"Projeto Leitura" para adequação das necessidades da sala.

Baseados em Perrenoud (PERRENOUD, 2001, p. 61), onde afirma que "a aprendizagem é definida como um processo organizado pela pessoa que aprende" e "o ensino é definido como uma ação de comunicação orientada no sentido da transformação do aprendiz em sua formação", adquirimos a coleção completa "A Hora do Espanto", do escritor Edgar J. Hyde, da editora Ciranda Cultural, contendo 6 livros de ação e suspense direcionado ao público juvenil.

Os alunos, escolhidos em sorteios, levavam os livros que escolhiam dentre os da coleção para casa e os liam, tendo prazo de uma semana para tal feito.

No decorrer dos trabalhos com a percepção de que não havia boa receptividade dos alunos às tarefas de resumos dos livros, essa prática foi abandonada e sustituída por outros métodos mais aprazivos aos alunos, de forma a manter o interesse da sala.

O objetivo principal desta fase do projeto foi o de incentivar a leitura prazerosa, sem que houvesse obrigação dela para realização de um trabalho, seja qual fosse ele. Não havia nenhum tipo de imposição ou cobrança de reescrita, resumo, desenho ou apresentação. Até mesmo a conversa sobre o livro que era informal era dispensada nos casos em que a criança não queria.

O projeto com a coleção "Hora do Espanto", não fez com que os alunos deixassem de "cobrar" da professora que continuasse a leitura de outros livros, sendo oferecida pela professora como uma forma de contação de história.

Criou-se então o subprojeto baseado em fábulas e contos, e suas reescritas para atender a necessidade de reforço na função de melhorar a escrita de textos, no qual era feita a leitura das fábulas e contos pela professora e, às vezes, pelos colegas e cada criança fazia sua reescrita.

No mês de setembro, por motivos alheios à sua vontade a professora se ausentou da sala de aula deixando as crianças com a sensação de dever cumprido e dando por encerrada a primeira fase deste projeto. Quanto às fases seguintes... são os frutos que serão colhidos na vida de cada criança em função do desenvolvimento deste trabalho.

No início do processo, havia apenas três crianças no nível alfabético e, no final 18 crianças, ou seja, 94,74% se encontravam neste estágio.

Todo o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio de um trabalho conjunto entre aluno, professor, escola e família. Quando conseguimos obter esta parceria importantíssima, é pouco provável de não conseguirmos alcançar os objetivos esperados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança.

AUTISMO E A INCLUSÃO

CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS

Resumo:

Este artigo tem como principal objetivo mostrar que o autismo é um distúrbio do desenvolvimento marcado por atrasos e desvios nas áreas sociais, e de comunicação, assim como padrões repetitivos e limitados de interesse e comportamento. Este trabalho fornece uma visão geral sobre os princípios e elementos para avaliar crianças pequenas com suspeita de autismo partindo de uma abordagem desenvolvimental amplo, na qual os padrões normais de desenvolvimento – particularmente nos domínios social e de comunicação – sejam a estrutura para compreender os atrasos e desvios na socialização evidenciados em crianças pequenas com autismo. Esse trabalho tem a intenção de mostrar como incluir o autista em uma escola que esteja preparada para reconhecer as principais características destas crianças, visando assim um bom convívio com ele.

Palavras-Chave: Criança; Autismo; Professores; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O autismo infantil é um transtorno do desenvolvimento que se manifesta, geralmente, antes dos três anos de idade comprometendo todo o desenvolvimento psiconeurológico, afetando a comunicação, interação social e o comportamento da criança.

Quando nos deparamos com uma criança que não brinca, que não se relaciona com as outras, revelando inabilidade para se comunicar e exprimir suas emoções, que prefere o isolamento e não se aventura na descoberta do mundo ao seu redor, temos motivos para nos preocuparmos.

O transtorno autista é um dos transtornos mais importantes dentro da psiquiatria infantil ele pode ser definido como uma alteração cerebral que afeta a comunicação do indivíduo com o meio externo, pois a criança tem dificuldade de acariciar, ausência de um contato visual, ausência de respostas fisionômicas e ausência de resposta à voz dos pais. Isso atrapalha ou impede a capacidade de estabelecer relacionamentos, reconhecer pessoas ou objetos, tornando o indivíduo alienado em relação ao ambiente.

Alguns autistas apresentam normalidade na inteligência e fala, enquanto outros apresentam também retardo mental, mutismo ou outros atrasos no desenvolvimento da linguagem.

O autismo infantil é um dos transtornos do desenvolvimento que se manifesta, geralmente, antes dos três anos de idade, comprometendo todo o desenvolvimento psiconeurológico, afetando a comunicação, interação social e o comportamento da criança.

Geralmente, o autismo é diagnosticado por médicos, neuropediatras, por psicólogos ou por psiquiatrias especializados em autismo, porém ao receber um paciente ainda sem diagnóstico no consultório psicopedagógico, o profissional precisa ter conhecimento suficiente para reconhecer o transtorno e fazer a intervenção e o encaminhamento correto, justificando-se, assim, este estudo.

1 A HISTÓRIA DO AUTISMO SOBRE A VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Autismo é uma desordem na qual uma criança não pode desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista. O autismo é uma patologia diferente do retardo mental ou da lesão cerebral, embora algumas crianças com autismo também tenham essas doenças.

Segundo Bleubler (1911) a palavra “autismo” deriva do grego “autor” que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utilizá-lo foi o psiquiatra austríaco Bleubler para se referir a um dos critérios adotados em sua época para a realização de um diagnóstico de esquizofrenia. Mais tarde estudou-se com mais atenção onze pacientes com diagnóstico de esquizofrenia, observou-se neles, o autismo como característica marcante; neste momento, teve origem à expressão “Distúrbio Autístico” no contato afetivo. O psicólogo chegou a dizer que as crianças autistas já nasciam assim, dado o fato de que o aparecimento da síndrome era muito precoce.

À medida que ele foi mantendo contato com os pais destas crianças percebeu-se que os pais estabeleciam um contato afetivo muito frio com elas, desenvolvendo então o termo “mãe geladeira” para referirem-se as mães de autistas, que com seu jeito frio e distante de se relacionar com os filhos promoviam neles uma hostilidade inconsciente a qual seria direcionada para situações de demanda social.

As hipóteses de Kanner (1997) tiveram forte influência no referencial psicanalítico da síndrome que pressupunha uma causa emocional ou psicológica para o fenômeno, a qual teve como seus principais precursores os psicanalistas Bruno Bettelhein (1987) e Francis Tustin (1975).

Bettelhein (1987), em sua terapêutica, incitava as crianças a baterem ou mesmo morderem uma estátua que, pelo menos para ele, simbolizava as mães delas. Tustin (1975), por outro lado, acreditava em uma fase autística do desenvolvimento normal, na qual a criança ainda não tinha aprendido comportamentos sociais e era chamada por ela de fase do afeto

materno, funcionando como uma ponte entre este estado e a vida social.

Se a mãe fosse fria e suprimisse este afeto, a criança não conseguiria atravessar esta ponte e entrar na vida social normal, ficando presa na fase autística do desenvolvimento.

Em 1960, no entanto, a psicanalista publica um artigo no qual desfaz a ideia da fase autística do desenvolvimento. Naquela época a busca pelo tratamento psicanalítico era muito intensa, muitas vezes as crianças passavam por sessões diárias, inclusive no domingo, o preço pago era muito alto sendo assim, muitas famílias vendiam seus bens na esperança de que aquele método as ajudasse a corrigir o erro que haviam cometido na criação de seus filhos.

Com o advento da década do cérebro (1990), no entanto, estas ideias começaram a ser deixadas de lado, além de não estarem satisfazendo as expectativas dos pais. A partir de 1980 foram surgindo novas tecnologias de estudo, as quais permitiam investigação minuciosa do funcionamento do cérebro da pessoa, com exames como tomografia por emissão de pósitrons ou ressonância magnética.

Doenças que anteriormente eram estudadas apenas a partir de uma perspectiva psicodinâmica passaram a ser estudadas de maneiras mais cuidadosa, deixando de lado o cogito cartesiano.

Durante as décadas de 60 e 70 os psicólogos comportamentais eram consultados quase que apenas depois que todas as outras possibilidades haviam se esgotado e o comportamento do autista tornava-se insuportável para os pais e muito danoso para a criança.

Kanner (1942) descreveu sob o nome de distúrbios autísticos do contato afetivo um quadro caracterizado por autismo extremo, obsessividade, estereótipos e ecolalia. Esse conjunto de sinais foi por ele visualizado como uma doença específica relacionada a fenômenos da linha esquizofrênica.

Dentro da grande variação neste transtorno, podem-se encontrar autistas sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação (ausência ou falha de uso de gestos, ausência de expressão facial, entre outros), como também é possível encontrar autistas com linguagem verbal, mas sem fluência, ou então, de forma repetitiva ou não comunicativa, ou ainda, apenas repetindo o que lhes foi dito, o que é conhecido como ecolalia imediata; ou podem também repetir frases ouvidas em momentos anteriores (horas ou dias), o que é chamado de ecolalia tardia. Há outras variações que também se integram ao autismo e, por isso, o tornam uma síndrome complexa.

2 A ESCOLA E O AUTISMO

Trabalhar com crianças autistas é um dos grandes desafios da escola por se tratar de alterações da linguagem e das emoções. Seu acompanhamento vai além do escolar, o uso frequente de medicamento pesa no trabalho com a escola.

Às vezes o autista é submetido a uma série de modificações no medicamento e este processo de experimento psiquiátrico causa angústia e ansiedade, tanto na família quanto na escola, por não se saber o efeito daquele medicamento para aquela criança e o reflexo no ambiente educacional causado.

Temos que levar a realidade sintomatológica para o trabalho pedagógico como transtorno de linguagem, do pensamento, e das relações sociais e afetivas, perceptivas e de atenção, da inteligência e motricidade além da personalidade e conduta. (JIMENEZ, 2000).

É preciso que a escola fique atenta à conduta destas crianças em relação à outra criança. O parecer da escola é muito importante pois a criança passa boa parte do tempo e das suas relações dentro dela.

A escola é o melhor caminho para um desenvolvimento social sadio de acordo com sua potencialidade educacional e emocional para lidar com atitudes e atividades da vida acadêmica e principalmente fora dela de forma contínua.

Por ter, o autista umas noções difusas da realidade têm que buscar limite, significação e ordem, tentando estabelecer rotina e maneira específica para tentar alcançar algum objetivo e dar significação aos comportamentos sociais para que possam ser entendidos, pois estamos biologicamente pré-dispostos a isso, desde que com estimulação apropriada, muitas vezes a criança autista não compreende a fala.

As tarefas devem ser coerentes e estabelecer início, meio e fim dentro de um espaço temporal previsto (do tipo antes do recreio, saber onde estão sendo guardados seus objetos escolares para facilitar seu acesso e manuseio, bem como aquele CD que ela gosta de ouvir enquanto faz as atividades em sala).

Quando a escola for participar de eventos externos, o ideal é que seja conversado com antecedência e, se possível, mostrar fitas de vídeo mostrando o local e o tempo preciso de retorno como (antes do recreio). Se tudo for feito de uma forma estruturada, há menos riscos da ocorrência de transtornos tanto para a escola como para o autista. Quando a escola estiver se preparando para uma visita ao museu, mercado, excursões, praça ou qualquer atividade quer fuja da rotina é preciso uma conversa prévia e específica.

Visões compartilhadas quase nunca coincidem, daí a dificuldade de se saber como trabalhar na escola com o autista. Em princípio, trabalhamos com instinto e a vontade de

acertar, usar de paciência e de respeito com o ser humano a ser trabalhado, e acima de tudo, com a vontade de buscar mais e saber mais a respeito destes pares misteriosos que nos cercam. (JIMENEZ, 2000).

Temos dúvida quanto ao caminho adequado a seguir, mas é evidente que a posição de professores e profissionais que antes trabalharam com a criança sejam de suma importância. Ter a humildade de saber que pouco se sabe e muito há para aprender em se tratando de um sujeito tão particular quanto o autista é um bom caminho para a escola poder elaborar um material eficiente de trabalho.

Muitas das vezes o currículo comum é adequado à criança autista, em outras situações, teremos que adaptá-lo à realidade da criança. Quem nos dirá o caminho a ser seguido é a própria criança e suas necessidades de desenvolvimento e capacidade apesar de muito se pensa ao contrário.

2.1 A ESCOLA FORMANDO INDIVÍDUOS

Para satisfazer sua demanda de trabalho a escola precisa unificar trabalhos pedagógicos como a reconstrução do EU que este sujeito deixou se perder em algum momento de sua caminhada em busca do conhecimento e sua relação com a comunidade em que vive.

A escola precisa seguir a constante do sujeito em relação ao seu modo de vida, o meio do qual ela está incluída engloba as relações com os outros objetos e os meios de aquisição do conhecimento dentro de uma cultura.

É na escola que a criança põe em prática as condutas disponíveis e tira novos meios para poder agir em sociedade. Esta ação global age a princípio sobre a intervenção, através da linguagem para retornar ao social.

Segundo Jiménez:

Para que um trabalho com autista seja satisfatório, é preciso que, possamos, em um primeiro momento, somente receber estas crianças dentro da escola para tentar familiarizá-la com o ambiente e com aqueles sujeitos que ali estão inseridos para depois trabalharmos a noção que ela tem dela e do outro e quando ela se separa deste outro. (Jiménez, 2000, p. 08).

Sendo assim, a escola precisa trabalhar o corpo e o movimento da criança e como ela lida com outro corpo em movimento.

Vimos com frequência à presença de crianças grandes em processo de alfabetização, justamente por estarem elas, anteriormente, neste conflito dela com o mundo, com seus sentimentos, com o corpo. (BARBOSA, 2008).

Dentro da "Teoria da Motivação Humana" de Abraham Maslow, as aquisições de estágios superiores do desenvolvimento, só poderão ocorrer, mediante satisfação secundária de outros, no topo da pirâmide estão às necessidades físicas ou fisiológicas seguidas das necessidades de afeto e segurança e aceitação pelo outro.

A educação não deve se limitar ao ensino do conteúdo e engloba o espaço que a ele o sujeito está isento. O corpo da sala, espaço, precisa de maior mobilidade e acesso e de uma forma lógica organizada para manuseio do espaço (tempo), também para duração das atividades e o momento oportuno para sua realização. (ARANHA, M. S, 2001).

2.2 PROFESSORES: O DESAFIO DA FORMAÇÃO

Matricular todas as crianças em escolas regulares, ou ainda justificar quais seriam as fortes razões para não os matricular, conforme afirma a Declaração de Salamanca (1994) da qual o Brasil é signatário, muito mais que um grande desafio, soou às escolas especiais, como uma tarefa de reconstrução da própria história das relações sociais entre as pessoas consideradas deficientes e as outras consideradas normais (BRASIL, 1994).

As escolas têm como desafio rever suas responsabilidades de preparar seus alunos para o ensino regular, como faziam diante da proposta de integração escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais devendo voltar seus interesses para compreender como o ensino regular estava se preparando para recebê-los, e como se daria o reencontro social daquela população historicamente excluída de sua cidadania. Afinal, havia séculos entre capazes, deficientes e eficientes, com espaços muito bem delimitados para cada um desses em lados opostos.

A preocupação com o suposto despreparo das escolas comuns para receberem alunos com necessidades especiais institucionalizados justificou e, em certos casos, ainda justifica, que esses alunos permaneçam em escolas especiais, à revelia das leis e Políticas Públicas inclusão permanente que determinam o contrário. (BRASIL, 1994).

Professores tornaram-se personagens de destaque em inúmeras histórias de ensaios de acertos e erros na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Os professores como mediadores são sujeitos centrais da intermediação família-escola, no processo ensino-aprendizagem, são eles os responsáveis pelo cotidiano de desafios instalados pela difícil tarefa de retomada cultural, de ruptura de preconceitos, buscando superar-se em novos olhares sobre a diversidade.

Poder-se-ia pensar que a formação de professores para atuação com alunos especiais não se desse de forma isolada, pois pro-

fessores, assim como psicólogos, dentistas, médicos, engenheiros, dentre outros, devem ser formados para o trabalho com a diversidade característica do ser humano.

Segundo Mantoan:

Não são especialistas em métodos mais exclusivos e sofisticados que garantirão aos alunos especiais o sucesso no ensino comum, mas um esforço efetivo, visando capacitar professores para trabalhar com as diferenças, com a diversidade, ou seja, torná-los conscientes das suas próprias condições para desenvolver o ensino exclusivo (Mantoan, 1997, p.119).

Dimensionar as condições em que se acham os professores implica não apenas rever como são formados, mas entender suas atitudes frente às diferenças de seus alunos, e qual é a real possibilidade de efetivarem um novo aprendizado, olhando para o aluno especial sob novas perspectivas.

D'Altino (1997), relaciona algumas dúvidas que ilustram o pensamento dos professores em relação às atitudes que devem ter perante os alunos autistas e dessa forma cabe somente ao professor buscar sua formação para que consiga atingir seus objetivos e diminuir suas ansiedades, indagando se esses questionamentos refletem mitos e preconceitos ou expressam a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo corresponde a um quadro de extrema complexidade, exigindo que abordagens multidisciplinares sejam efetivadas, visando não somente a questão educacional e a socialização, mas principalmente a questão médica e a tentativa de estabelecer etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes.

Com a maior acurácia das pesquisas clínicas, grande número de subsíndromes ligadas ao complexo autista deve ser identificado nos próximos anos, de forma que os conhecimentos sobre a área aumentem de modo significativo no futuro.

De acordo com o grau de comprometimento, a possibilidade do autista desenvolver comunicação verbal, integração social, alfabetização e outras habilidades relacionadas, dependerá da intensidade e adequação do tratamento, mas é intrínseca à sua condição de autista que ele tenha maior dificuldade nestas áreas do que uma pessoa normal. No entanto, superar a barreira que isola o indivíduo autista do mundo, normalmente não é um trabalho impossível.

O indivíduo autista, apesar de manter suas dificuldades, dependendo do grau do comprometimento, pode aprender os padrões de comportamento aceitos pela cultura, exercitar sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira bastante satisfatória à sociedade.

A inclusão de alunos autistas na escola regular da rede pública é um grande desafio, pois para que a inclusão seja uma realidade é necessário à preparação dos docentes e de todo corpo escolar.

A inclusão de crianças que apresentam "Transtorno do Espectro Autista" (TEA) nas escolas de ensino regular é uma conquista assegurada por lei, posto que, de acordo com a literatura o convívio social contribuiu para o desenvolvimento do autista. E ainda se essa inclusão possa ser realizada de forma gratuita por meio da escola pública, melhor para as famílias que não possuem situação financeira elevada.

Sendo assim, é importante o olhar atento do professor ao comportamento do aluno autista para que saiba quando algum estímulo está sendo positivo ou negativo, visto que é a partir de tal observação que o profissional poderá intervir da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. Uma Longa História em Defesa de Oportunidades Iguais para Todos. Mrech, Ribeiro, São Paulo, SP: jan/fev 2001, ed. 139.

BARBOSA, L. MS A Psicopedagogia e o momento do aprender. São José dos Campos: Pulso, 2008.

BETTELHAM, B.; A. Fortaleza Vazia. Martins Fontes, Rio de Janeiro, 1987.

BLEUBER E; Demencia Precoz, el grupo de lãs esquizofrenias. Trad. Daniel Wagner Buenos Aires: Ediciones Horme;1911.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

D'ANTINO, C. Educação especial: o barro e a expressão do excepcional.

JIMÉNEZ, RAFAEL BAUTISTA. Educação especial e reforma educativa. In> BAUTISTA Rafael, Necessidades Educativas Especiais. Lisboa. Dinalivro, 2000.

KANNER, L. (1997/1942) Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S. (org.) Autismos. S. Paulo: Editora Escuta.

MANTOAN, MARIA TEREZA. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

RIMLAND, B. Infantile autism. New York, Appleton. Century - Croftas, 1964.

TUSTIN, FRANCIS (1975). Autismo e Psicose Infantil. Rio de Janeiro: Imago.

COMO LIDAR COM Á DIVERSIDADE HUMANA E A PLURALIDADE CULTURAL NO SISTEMA ESCOLAR

DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

RESUMO

O artigo apresenta com o tema proposto analisar e entender a diversidade nas escolas como lidar com esta questão atual, porém, ainda tão limitada para muitas pessoas, e a questão da aprendizagem escolar, pois, o grande desafio atualmente no contexto escolar, é reconhecer a diversidade cultural como elemento inseparável da identidade nacional e regional de seus alunos, pois esse reconhecimento implica na superação de qualquer tipo de preconceito e ensina o aluno a dar mais valor às especificidades dos grupos que compõem sua escola, seus vínculos afetivos e a sociedade.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Palavras chaves: Deficiência Intelectual; Inclusão; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino aprendizagem das crianças antigamente era na escola reconhecida como um dos únicos locais onde o processo era aplicado, o professor era uma figura de extrema relevância onde o mesmo era o responsável pelo ato de ensinar, a missão de ensinar a ler, a escrever, a somar, multiplicar. As responsabilidades ligadas ao processo de ensino cabiam aos professores e as responsabilidades ligadas à educação eram da família, de acordo com normas e valores estabelecidos pela igreja.

O preconceito nasce e se desenvolve no processo de socialização, ora todos os seres humanos necessitam socializar, mas uns acabam exercendo certa atitude hostil à outros sujeitos frente à desinformação: "Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta" (CROCHIK, 1996, p.11).

Atualmente o contexto vivido é marcado por enormes e significativas evoluções na sociedade, e no âmbito escolar, com o avanço da ciência e da tecnologia, as mudanças na escola, especialmente na atuação do professor, tiveram que mudar, pois, ao longo dos anos o professor vem sentindo que sua profissão está perdendo a identidade, está enfraquecendo diante de tanta tecnologia e tantas informações desencontradas.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o auto-conceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

O objetivo principal deste trabalho bibliográfico, é resgatar a função fundamental do professor enquanto agente formador que oportuniza a formação e transformação dos alunos, desenvolvendo neles o espírito crítico e a cidadania, mostrando a diversidade cultural, onde o ensino aprendizagem vai depender do professor com seu conhecimento e do aluno para que tenha uma visão diversificada além da família que compõem uma enorme ajuda com sua parceria.

A justificativa encontrada ao tema, é que o professor precisa estar ciente de seu papel frente à realidade social, econômica, tecnológica que ocorre atualmente, entender as especificidades do aluno, mostrar que hoje os tempos são outros, é preciso saber mediar situações constrangedoras e que possam ter preconceitos em relação à diversidade.

Andrade (2000, p. 55) afirma que: "durante muito tempo as pessoas portadoras de deficiência estiveram em situação de manifesta sujeição, que chegou a criar, até, condições de marginalidade. O movimento reivindicatório teve início quando começou seu processo de autovalorização e elas passaram a se reconhecer como integrantes de um grupo" (ANDRADE, 2000, p. 55).

Assim, é possível sim, a inclusão desta criança ao meio a qual ela se insere, porém percebemos que nas pesquisas em campo realizadas com professores da rede de educação infantil, esta realidade está distante, mesmo que reconhecida e garantida por lei, os professores relatam estar de mãos atadas e que mesmo sem qualificação prestam atendimento a esta criança, e podemos mudar esta realidade, exigindo e garantindo nossos direitos estipulados por lei, garantindo os nossos direitos.

Os PCN-EI apontam a necessidade da qualificação do professor para a Educação Inclusiva: O que se figura de maneira mais ex-

pressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. (BRASIL, 1998, p.17)

DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM NO SISTEMA ESCOLAR

Tanto faz, se a escola é pública como privada, a escola é considerada como um dos universos em que a diversidade humana se faz presente em todos os sentidos, a palavra diversidade de acordo com o Minidicionário Aurélio (2004), diversidade significa: "Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. Divergência, contradição entre ideias, Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição" (MINI-DICIONÁRIO, 2004).

Quando falamos sobre diversidade e aprendizagem escolar, nos remetemos à ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, oportunizando a todos com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças uns dos outros.

Desta forma, a questão da diversidade trata-se de denominar como diversidade as diferentes, ou seja, condições étnicas e culturais, tratando as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

Não é preciso de pesquisas ou estatísticas, para sabermos que infelizmente hoje em dia tem aumentado a presença de alunos que historicamente tinham sido excluídos da escola, porém, a realidade pode ser vista principalmente nas escolas públicas, por constituir um espaço de grande diversidade, bem quando descrever no seu Projeto Pedagógico o perfil dos alunos e da clientela, onde demonstra claramente que a educação pública está voltada para a educação de todas as pessoas e não mais para uma minoria como relata a história da Educação.

Portanto, quando descrevemos que nos primórdios da educação da humanidade ela era totalmente elitista, sendo o seu acesso permitido apenas a uma pequena parcela da população, atualmente, é grande o acesso da população a escola pública, no entanto o seu desafio é garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, por meio de suas aprendizagens. Segundo Gadotti, (1992):

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensinoaprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do 'seu' conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento (GADOTTI, 1992, p. 70).

É preciso atender as especificidades de todos, que se diversifique a prática pedagógica, buscando atender as características e as necessidades de cada aluno. É primordial que o professor se preocupe em desenvolver sua aula reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos. Este pensamento é corroborado pelo Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n. 017/2001, quando reconhece que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2000, p.11).

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (GADOTTI, 1992, p.21).

Os obstáculos precisam ser identificados, pois acabam dificultando em algumas vezes o sucesso dos alunos na questão do processo ensino aprendizagem, também é preciso buscar e tornar o ensino aprendizagem um processo prazeroso, onde interação entre o professor, o aluno e o conhecimento, sejam contínuos.

Contudo, acredita-se que a escola e o professor sejam parceiros incondicionais da diversidade, uma vez que o professor precisa ser o modelo para o aluno, infelizmente, professores preconceituosos terão alunos preconceituosos, professores inclusivos terão alunos que reconhecem na diversidade o significado de ser humano, o aluno é espelho do seu mestre.

Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações (PCN, 2001, p. 19).

Concluindo que o professor precisa utilizar-se de estratégias diferenciadas, de tecnologias variadas, se ele não conseguir atrair a atenção dos alunos especialmente para o ensino, não vai adiantar ensinar, pois o aluno precisa na educação de hoje metodologias

diferenciadas que os prendam a atenção.Segundo, Heerdt (2003).

Evidenciam-se, uma série de desafios, alguns inéditos, que precisam ser assumidos e incorporados na prática docente. A mudança, o novo, o questionamento, o diferente, quase sempre são causa de insegurança e medo. Mas é necessário ousar e enfrentar (HEERDT, 2003, p.70).

EMPODERAMENTO E AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Segundo Kenny (1993, p. 436) a autonomia é, portanto, um conceito vital para a educação, pois é o único aspecto de ser um aluno sobre o qual a educação pode se concentrar sem interferências prejudiciais, ou efeitos de condicionamento. Sob este ponto de vista, a autonomia não é apenas a liberdade de escolher entre materiais didáticos e metodologias, ou até mesmo para negociar um plano de estudos. É mais importante do que isso. Adaptando algumas famosas palavras de Carl Rogers, autonomia é a liberdade de aprender e a oportunidade de se tornar uma pessoa.

A inclusão é formadora e estimuladora de professores e alunos no setor educacional, a mesma faz a escola crescer e ensinar fortalece a relação aluno e professor, e aguça o respeito e equidade. Todo esse componente necessita ser trabalhado em etapas, em formações constantes de professores e alunos, enriquecendo os conteúdos na teoria e prática, sempre lembrando o dever que cada escola tem de propiciar um currículo inovador, vivo e integrador. Somente assim poderemos efetivar ações que garantam o pleno acesso dessa parcela da população aos recursos sócios educacionais disponíveis.

A escola precisa atender da melhor maneira possível essas crianças, adequando tudo, para que a experiência inclusiva contribua para uma educação de maior qualidade. A escola que acolhe as crianças com deficiência precisa de adaptações, mas isso gera um crescimento enorme, tanto para as pessoas que tratam com essas crianças, quanto para elas, que acabam aumentando seus horizontes. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e 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 apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL-MEC/SEESP, 2001, p. 1).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 18): A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais. A maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico psicopedagógico quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma. Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

A diversidade humana deverá ser valorizada e respeitada em todos os setores da sociedade, principalmente no setor educacional, onde o respeito entre os alunos deve ser base para o desenvolvimento escolar. Daí a importância do papel da escola em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam alunos, funcionários, corpo docente e gestores, para que possibilite espaços inclusivos, de acessibilidade, para que todos possam fazer parte de um todo, isto é, que as atividades extraclasses nunca deixam de atender os alunos com necessidades especiais. Conforme Mader (1997) é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

A ESCOLA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Conforme texto extraído da Constituição Federal de 1988, este documento oficial assegura diversos direitos ao aluno com deficiência intelectual como: tem assegurado o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seu acesso e permanência na escola, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Com base nas pesquisas bibliográficas realizadas para elaboração deste artigo foi

possível concluir que:

- A escola deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual seu acesso e permanência.

- A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1988).

O aluno deficiência intelectual tem suas próprias peculiaridades em sua aprendizagem e a construção de conhecimento acontece de forma diferenciada o que geralmente a escola comum tem dificuldades para compreender.

Esses tipos de escolas que mantém um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família conforme a Constituição Federal de 1988, a qual cita que, em relação a educação das pessoas com deficiência, " O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de criança, infância e Educação Infantil foram construídas socialmente com o passar dos anos e sempre demonstravam os costumes da época no qual estava inserido, o contexto social influenciou diretamente na construção de tais concepções que atualmente fazem parte de nosso contexto social. Com o passar do tempo a visão de educação infantil, seus propósitos e perspectivas, foram sendo modificados, passou-se de um conceito intimamente ligado a assistência, atendimento à mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, onde o cuidar e o educar são indissociáveis em uma pedagogia que considere a criança como um ser em desenvolvimento e que deve ser o foco do processo educativo. A criança, com a troca de experiência e com a convivência com o outro, aprende e se desenvolve e a escola tem um importante papel no sentido de auxiliar o educando nesta troca de conhecimentos e em sua convivência social. As pessoas são diferentes entre si e a escola deve auxiliar para a promoção de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e a diversidade dos educandos. A escola deve ser capaz de criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam aprender independente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao educando com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, iguais oportunidades para a garantia do acesso e permanência na escola. A instituição escolar tem como dever cumprir e desenvolver a sua função social, deve trabalhar no sentido de difundir as práticas de respeito e tolerância as diferenças, sejam elas de qualquer espécie, e promover a conscientização para a formação de alunos para a diversidade, desenvolvendo ações de maneira democrática e construído uma cultura escolar pautada em tais princípios. A efetiva inclusão acontece quando o sistema educacional é capaz de abranger e acolher as diferenças e de trabalhar para a diversidade. Considerar que cada criança tem a sua especificidade e aprende em ritmo diferente e de maneira diferente é o primeiro passo para uma educação que respeite as diferenças. Uma das propostas da educação voltada a inclusão é garantir um sistema educacional que considere as diferenças de seus educandos respeitando a legislação em vigor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CASTRO, S. L. & Gomes, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna.

Lisboa. Universidade Aberta, 2000.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIAS, T. S. et al. As contribuições da gameterapia no desempenho motor de indivíduo com paralisia cerebral. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 575-584, 2017.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DRAUZIO VARELLA - Convivência com crianças com Down | Entrevista - Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://drauzio-varella.uol. com.br/entrevistas2/convivencia--com-criancas-com-down-entrevista/.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos. In: MORI, N.N.R. Educação Especial: olhares e práticas – Londrina: ed.

UEL, 2000, p. 79-93.

MACHADO, A. C. ; ALMEIDA, A.A., Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Rev. psicopedagogia 2010; 27(84): 344-51

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no

Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-405. set/dez, 2006

MOREIRA, M. A.. Teoria de aprendizagem cognitivismo - humanismo comportamentalismo. São Paulo: Ed. EPU, 2011.

NETTO, O. L. C. e BISSACO, A. Desenvolvimento de Ambiente Virtual para Auxiliar a Memorização de Rotinas Diárias em Crianças com Síndrome de Down. V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011. Anais. Habana, Cuba p.

69 -72, May 16-21, 2011.

Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001. Seção 1. p.46. 2001.

PIMENTEL, Susana Couto: Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos, 2007 – Acesso em 15 jun. 2020.

Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10562.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 5. ed.

Campinas: Papirus, 1993.

Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 14/09/2001. Seção 1E, p 3940, 2001.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. 2.ed. São Paulo: Memnon:

Mackenzie, 2003. 324 p.

A IMPORTÂNCIA DO XADREZ PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

EDER TEODORO DA SILVA

Resumo

O xadrez é mais que um simples jogo, não é apenas um passatempo. Sua prática proporciona ao estudante a possibilidade de pensar com clareza, desenvolvendo sua concentração, criatividade, raciocínio lógico, estratégia, respeito ao adversário, autonomia, conhecimento cultural, entre outros. O incentivo à prática do xadrez proporciona aos estudantes mudanças de comportamentos e uma melhora em todos os sentidos, fazendo com que o mesmo perceba a importância do estudo, conhecimento científico, cognitivo, social, para transformação do seu projeto de vida e sociedade.

Introdução

Neste século, a sociedade em seus setores sociais, econômicos e políticos, veem apresentando múltiplas demandas ao sistema educacional. A busca pelo ensino de qualidade, encontra-se em ampla discussão, com múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas distintas. Uma forma de clarear um pouco mais esse tema é considerar os objetivos que se coloca à educação.

Uma escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos estudantes, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social.

Existem pesquisas que mostram que o xadrez costuma melhorar o desenvolvimento das crianças e adoslentes nas escolas. Além disso, a prática pode auxiliar na concentração, raciocínio lógico, capacidade de cálculo, estratégias, pensar muito bem antes de agir, considerar todas as possibilidades, estudar o seu adversário, respeito ao próximo, entre outros. Em uma partida, as vezes você precisa abrir mão de algumas peças, pensando em um objetivo maior a longo prazo e percebe que as perdas fazem parte. Dessa maneira, os estudantes vão percebendo que tudo que aprendem no xadrez, podem levar para sua vida e seus projetos futuros.

Resumo da história do xadrez

A hipótese mais aceita é a de que a história do xadrez tenha se iniciado na Índia, por volta do século VI. O jogo primitivo era chamado de "chaturanga", uma palavra que significava algo como "a disputa do exército". Por meio das viagens dos comerciantes indianos, este acabou se difundindo pela Pérsia e até mesmo pela China. Um dos primeiros registros da prática do xadrez, inclusive, foi o poema persa Karnamak-i-Artakhshatr-i-Papakan.

Após a conquista da Pérsia pelos árabes durante o século VII, ocorreu uma grande assimilação do jogo pelos islâmicos, os quais acabaram o valorizando grandemente e o difundindo pelo norte da África. E foi a partir daí que o xadrez chegou à Europa: por meio do contato cultural criado pelas Cruzadas e pela invasão muçulmana à Península Ibérica a partir do século VIII. Desta forma, no século X o jogo já havia se espalhado por toda a Europa, até mesmo em regiões mais distantes, como a Escandinávia e a Islândia.

E fora no velho continente que o xadrez sofreu grandes modificações:

ocorreu a inclusão da Dama e do Bispo, os peões passaram a andar duas casas na primeira rodada e estas começaram a ser pintadas em diferentes cores para facilitar a visualização das jogadas. É de se imaginar que o jogo passou a ser um dos passatempos preferidos dos reis e da aristocracia em geral.

A lenda do xadrez

A lenda do xadrez diz respeito a um rei indiano que foi presenteado com o jogo por um brâmane. Assim, como forma de agradecimento, o rei exige que o brâmane peça uma retribuição. Frente à exigência, portanto, ele pede que o rei lhe conceda grãos de trigo exponencialmente multiplicados para cada uma das 64 casas do tabuleiro.

Diante disso, o rei teria que dar ao brâmane 18.446.744.073.709.551.615 grãos de trigo. Entretanto, o rei percebeu que não seria capaz de cumprir a promessa de lhe dar essa quantia, e o brâmane perdoou sua dívida. Com isso, o rei foi presenteado com o jogo e também com a prudência de não prometer coisas que não pudesse cumprir.

Surgimento do xadrez na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Em 1986, a Federação Internacional de Xadrez – FIDE e a UNESCO criaram a Comissão para o Xadrez em Escolas, com o objetivo de semear esta prática entre professores e estudantes como instrumento pedagógico-cultural. Esta medida propiciou o surgimento de vários projetos de Xadrez escolar em todo o país. Um dos primeiros projetos de Xadrez, anterior à Comissão da FIDE, surgiu em 1935, no município de Araraquara - SP.

Para isso, a Rede Municipal de Ensino contou com o apoio da Universidade de Brasília – UnB, da Federação Internacional de Xadrez – FIDE, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional – FUNDEPAR, obtendo autorização para reproduzir "Cartilhas de Xadrez", até então utilizadas no Distrito Federal, recebendo a doação de 300 exemplares delas. Já a FUNDEPAR permitiu a cópia do guia "Xadrez: Primeiros Passos". O maior objetivo, ao implementar o Projeto de Xadrez na Rede Municipal de Ensino, foi colaborar para a preservação e o desenvolvimento dessa prática nas escolas do Município de São Paulo e, também, alimentar um intercâmbio constante com outros programas enxadrísticos, aproximando a atividade escolar da atuação comunitária.

É comprovado que o aspecto lúdico do Xadrez leva o estudante a criar um pensamento mais estruturado e a desenvolver sua criatividade, permitindo-lhe uma compreensão mais ampla do mundo. Contribui com o aprimoramento da paciência, da concentração, da memória, da interação social, sem falar no aumento da autoestima, propiciando ao aprendiz maiores probabilidades de sucesso, pois lhe oferece instrumentos essenciais - tática e estratégia.

Como afirma o neurologista e neurocirurgião mineiro Ítalo Venturelli, em sua palestra no Fórum Mundial de Educação de 2004, com o tema "Porque o Xadrez deve ser ensinado nas escolas", este jogo é benéfico não só para quem apresenta alguma deficiência de aprendizado, mas também "é um exercício mental que ajuda a prevenir doenças degenerativas do cérebro, como o mal de Alzheimer".

Assim, de 1998 a 2001, o programa alcançou o montante de 581 educadores disseminando o Xadrez, por meio de um viés pedagógico, em aproximadamente 200 escolas municipais de São Paulo.

Vale destacar que essas escolas já atuavam em campeonatos de Xadrez, não só dentro das instituições educacionais, mas também em eventos externos - Festivais Regionais de Xadrez, Reino Mágico do Xadrez e Festival Gigante de Xadrez, (dois eventos que eram promovidos pelo SESC Itaquera), Domingo no Clube, que era realizado no Clube de Xadrez São Paulo, um dos mais antigos

Clubes ainda em atividade no mundo, entre outros. Em 2000, criou-se o "Torneio

Municipal de Xadrez para Professores", com o objetivo de motivar também os professores para a prática do jogo.

O Programa cresceu tanto que, em 2003, numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Esportes, seus organizadores produziram uma série de partidas simultâneas entre 20 estudantes e o ex-campeão mundial Anatoly Karpov, para marcar a inauguração do CEU Inácio Monteiro, na zona leste de São Paulo. A esta altura, cerca de 8 mil estudantes já estavam engajados em movimentos ligados a esse esporte.

O panorama tornou-se ainda mais favorável em 2006, quando uma Portaria regulamentou os "Jogos Estudantis de Xadrez Individual" - um dos mais tradicionais eventos de Xadrez Escolar do país, que é realizado desde 1995. Em 2007, foram instituídos os "Jogos Estudantis de Xadrez por Equipe". Ambos contemplam as fases Regionais e Fjnal Municipal, que acontecem anualmente. É uma grande festa do Xadrez nas escolas do Município de São Paulo e um momento muito esperado por professores e estudantes.

Finalmente, em 2009, houve a regulamentação do Programa "Xadrez Movimento Educativo" pela Secretaria Municipal de Educação, até então carente de uma normatização por meio de uma Portaria específica, no qual apresentava as diretrizes para a implantação do Programa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O Programa também teve o intento de multiplicar o número de professores de Xadrez nas escolas, os quais, por sua vez, formaram novos docentes, com o objetivo de atender uma maior quantidade de estudantes e garantir sua permanência por um tempo maior no interior das escolas.

Em 2010, foi instituído o Projeto "Professor Formador em Xadrez", que estendeu às 13 Diretorias Regionais de Educação formação docente, com o objetivo de atender à demanda sempre crescente pelos cursos de Xadrez. A administração deste curso coube ao Assessor e Mestre Internacional de Xadrez, Jefferson Pelikian.

Um ano depois, houve uma reestruturação dos cursos de Xadrez oferecidos na Rede Municipal de Ensino, passando a ser ofertadas três etapas na formação, com métodos pedagógicos diferentes para cada etapa de aprendizado. Assim, cumprimos o objetivo de formar mais docentes desse jogo de tabuleiro.

Após tantas novidades e mudanças, outro momento importante foi a realização do 1º Seminário de Xadrez Escolar, em 2011, que, entre outros convidados, contou com a participação do enxadrista, Garry Kasparov. Na época, o russo campeão mundial almejava inaugurar a Fundação Kasparov de Xadrez para a América do Sul, com sede em São Paulo. E Kasparov ficou muito impressionado ao encontrar tantos professores de Xadrez reunidos num único espaço.

Em 2014, o Programa obteve outro grande momento: a promoção do "Seminário Internacional de Xadrez Escolar", que contou com renomados palestrantes, como o International Grand Master – IGM, Miguel Illescas,

da Espanha; Woman International Master – WIM, Adriana Salazar, Colômbia; International Master – IM, Jefferson Pelikian, Brasil; contando também com a participação da Grand Master – GM, Susan Polgar.

Foi essencial a oportunidade de reunir educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a profissionais de outros países, em uma troca de experiências e conhecimentos sobre os vários elementos pedagógicos que envolvem o ensino desse jogo em todo o mundo.

Em 2016, é instituído o "Programa Jogos de Tabuleiro" da Rede Municipal de Ensino. A partir de então, os jogos de tabuleiro considerados mais relevantes – o jogo Mancala Awelé, o Jogo da Onça e o Jogo de Go - foram integrados ao então Programa de Xadrez. São destinados aos estudantes das escolas da Prefeitura de São Paulo, matriculados nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, CIEJAs e nos Centros Educacionais Unificados – CEUs.

Desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral através do xadrez

Inicialmente é de fundamental importância que os professores e professoras transmitam aos seus estudantes os objetivos de trabalhar com o jogo de xadrez no ambiente escolar. A prática do xadrez desenvolve habilidades tendo como destaque: memória, concentração, planejamento, tomadas de decisões, entre outras.

É importante ressaltar, que à pratica deve ser iniciada de maneira lúdica, pois o jogo é complexo e devemos ficar atentos para que as crianças e adolescentes não se frustrem. Podendo ser desenvolvido no ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e no ciclo autoral, partindo sempre do mais simples para o complexo e também respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes e suas evoluções perante o jogo.

Ao contrário do que algumas pessoas pensam, que o xadrez deve ser trabalhado apenas pelos professores e professoras de Educação Física e Matemática, pois é um jogo de tabuleiro que envolve apenas cálculo, se engana.

O xadrez é considerado como um excelente suporte pedagógico visto que se relaciona com diversas disciplinas, tais como: Matemática; Artes; História; Geografia, além da Ética, etc.

Na Matemática explora-se inicialmente o tabuleiro e a movimentação das peças associadas com a Geometria e suas dimensões.

Nas Artes, exploram-se as formas das peças através do uso da argila, pintura, técnicas com materiais recicláveis.

Na História, pode ser trabalhada a questão da origem do xadrez, a cultura dos seus povos e a relação entre aspectos sociais e políticos.

Na Geografia, pode ser abordada a localização onde o jogo de xadrez era praticado. E finalizando, quando se faz referência à Ética, seria quanto à importância das regras e o respeito que deve existir para com o parceiro de jogo.

A proposta pedagógica de inserir o jogo de xadrez no processo de ensinoaprendizagem visa preparar o estudante para que seja capaz de tomar decisões em situações que exigem o raciocínio rápido, e em busca de formar cidadãos íntegros através de uma atividade lúdica.

Mover as peças no jogo de tabuleiro pode aumentar o quociente de inteligência de uma pessoa. Um estudo feito com 4 mil estudantes venezuelanos mostrou aumentos significativos nas pontuações de QI de meninos e meninas após quatro meses de prática de xadrez.

O cérebro funciona como um músculo, que precisa de exercício para ser saudável. Um estudo recente publicado no The New England Journal of Medicine mostrou que pessoas que se envolvem em atividades de alongamento do cérebro, como xadrez, têm menor probabilidade de desenvolver demência do que seus colegas que não praticam jogos de tabuleiro.

Pesquisadores alemães mostraram aos especialistas e novatos em xadrez formas geométricas simples e posições de xadrez e mediram as reações dos sujeitos ao identificá-los. Eles esperavam encontrar os cérebros esquerdos dos especialistas sendo muito mais ativos, mas não esperavam que o hemisfério direito do cérebro também o fizesse. Seus tempos de reação às formas simples eram os mesmos, mas os especialistas usavam os dois lados de seus cérebros para responder mais rapidamente às perguntas sobre a posição do xadrez.

Como o hemisfério direito do cérebro é responsável pela criatividade, não é de surpreender que ativá-lo ajude a desenvolver seu lado criativo. Especificamente, o xadrez aumenta muito a originalidade. Um estudo de quatro anos fez com que alunos jogassem xadrez, usassem computadores ou fizessem outras atividades uma vez por semana durante 32 semanas para ver qual atividade promoveria o maior crescimento no pensamento criativo. O grupo de xadrez obteve maior pontuação em todas as medidas de criatividade, sendo a originalidade sua maior área de ganho.

Estudos mostram que estudantes que

jogam xadrez regularmente aumentam suas notas em todas as matérias. A melhora da memória é apontada como o motivo do aperfeiçoamento escolar, além de incentivar habilidades organizacionais.

Uma partida de xadrez é como um grande quebra-cabeça que precisa ser resolvido na hora, porque seu oponente está constantemente mudando os parâmetros. Quase 450 alunos da quinta série foram divididos em três grupos em um estudo de 1992 em New Brunswick. O grupo A foi o grupo de controle e passou pelo currículo tradicional de matemática. O grupo B completou a matemática com instruções de xadrez após a primeira série, e o grupo C começou o xadrez na primeira série. Em um teste padronizado, as notas do grupo C subiram de 62% para 81,2% e ultrapassaram o grupo A em 21,46%.

Um estudo realizado em 1991 avaliou o desempenho de leitura de 53 alunos do ensino fundamental que participaram de um programa de xadrez e avaliou-os em comparação com os estudantes que não jogavam xadrez. Os resultados mostram que o jogo aumentou o desempenho na leitura.

Desviar o olhar ou pensar em outra coisa, mesmo que por um momento, pode resultar na perda de uma partida, já que um oponente não é obrigado a lhe dizer como ele se moveu se você não prestou atenção. Diversos estudos realizados nos Estados Unidos, na Rússia e na China provaram que a capacidade de concentração dos jovens é aguçada com a prática do xadrez.

Os dendritos são os "galhos" em forma de árvore que conduzem sinais de outras células neurais para os neurônios aos quais estão ligados. São como antenas captando sinais de outras células cerebrais. Quanto mais antenas você tiver e quanto maiores elas forem, mais sinais você receberá. Aprender uma nova habilidade como jogar xadrez faz com que os dendritos cresçam.

Uma das últimas partes do cérebro a se desenvolver é o córtex pré-frontal, a área responsável pelo planejamento, julgamento e autocontrole. As crianças e adolescentes são cientificamente imaturos até que essa parte se desenvolva. Jogos de estratégia como o xadrez podem promover o desenvolvimento do córtex préfrontal e ajudá-los a tomar melhores decisões em todas as áreas da vida.

Considerações finais

O xadrez é uma ferramenta pedagógica especialmente efetiva. Pode desafiar igualmente as mentes de meninas e meninos, talentosos e medianos, atléticos e não-atléticos, ricos e pobres, brancos e negros, fazendo com que realmente aconteça à inclusão e o respeito à diversidade..

Além disso, o fato de o xadrez ser um modo divertido para ensinar as crianças a pensar e resolver uma ordem sempre variável e diversa de problemas difíceis. Com milhões de possibilidades em toda partida, os estudantes têm de enfrentar posições e problemas novos continuamente. Eles não podem resolvê-los usando uma fórmula simples ou confiando em respostas memorizadas. Em vez disso, têm de analisar e calcular, confiando em princípios gerais e padrões, mas, ao mesmo tempo, com uma dose de criatividade e originalidade – uma habilidade que crescentemente reflete o que os estudantes têm de confrontar em sua lição escolar cotidiana

Por fim e não menos importante, promove a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, contribuindo para a formação do estudante atuante e autônomo, ciente de seu papel social enquanto cidadão participativo da vida escolar e em sociedade na conquista de uma melhor qualidade de vida. Trazendo aos envolvidos um caminho de ricas e novas experiências de aprendizagem através do jogo de Xadrez, valorizando o potencial individual e concentração, raciocínio, estratégias de ação além da história e cultura de diferentes povos, auxiliando no trabalho pedagógico, o de formação integral dos estudantes.

Conclui-se, portanto, a relevância de projetos que visem aperfeiçoar e desenvolver práticas que promovam melhorias nas condições de aprendizagem e motivem o ensino em suas mais variadas formas.

Referências

https://www.tabuleirodexadrez.com.br/xadrez-escolar-um-instrumentomultidisciplinar-numa-escola-de-qualidade.html

Livro: Xadrez Coleção Jogos de tabuleiro, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

https://www.todoestudo.com.br/educacao-fisica/historia-do-xadrez https://www.historiadetudo.com/historia-do-xadrez

https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/o-jogo-xadrez-no-processoensino-aprendizagem.htm

https://gq.globo.com/Paternidade/noticia/2019/03/10-razoes-que-provam-jogar-xadrez-aumenta-inteligencia-dos-seus-filhos.html

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDILENE NOGUEIRA ROCHA

Introdução

Há muitos motivos para brincar, visto que é bem conveniente para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. A criança exprime vontades e desejos quando está brincando , e se a criança tiver muitas oportunidades de brincar isso facilitará e muito o seu Desenvolvimento. Segundo Carneiro e Dodge (2007 apud Silva & Santos, 2009), "... o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem.' A criança sabe trabalhar com situações novas e repentinas, e manifesta de forma independente, e é capaz de olhar e perceber o mundo fora de seu dia a dia.

As crianças conhecem como brincadeira, hoje em dia, os jogos eletrônicos, onde possibilitam que elas fiquem estáticas sem mobilização, desta maneia tornamse sedentárias e obesas. Brincadeiras tradicionais, como, correr, esconde- esconde e entre outras, ajudam as crianças se movimentarem consumindo energia corporal e proporciona liberdade de criar, alegria e muito prazer.

Os motivos para brincar são vários, visto que a brincadeira é maravilhosa para a criança, e brincar é um direito dela, de acordo com a Lei 8.069.de 13 de julho de 1990, (Estatuto da criança e do adolescente) famoso "ECA" diz no Capitulo II, Art 16, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertirse.

Neste caso e por vários motivos nós educadores, pais e sociedade precisamos garantir esse direito a elas, mesmo porque é amparada por lei.

Brincar beneficia a descoberta, a curiosidade e colabora na concentração, na percepção, na observação, e também fortalece os músculos, absorvem oxigênio, crescem, movimentam-se no espaço, desvendando seu próprio corpo. Neste processo, nas etapas o brincar tem um papel extremamente importante no desenvolvimento da criança. No entanto, é na brincadeira que ela representa o mundo onde está inserida, modificando-o de acordo com sua imaginação e vontades e desta maneira resolve os problemas.

De acordo com cunha (1994, apud Santos & Silva, 2009), Há outros pontos positivos de o brincar sendo uma característica primordial na vida das crianças, pois é gostoso e dá felicidade. E também, ser feliz é ser pré –disposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar de maneira fraternal, é estar em equilíbrio emocional.

2. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A prática de brincar permite a construção do conhecimento de maneia natural e harmônica, desenvolve a socialização e a autonomia. Sempre houveram esses momentos de brincar, é necessário que os adultos vinculados a esse ato identifiquem e reflitam em como aproveitá-las.

É muito importante refletir sobre o brincar, utilizar os jogos e situações problema como recursos para uma aprendizagem diferenciada e significativa estimula o cognitivo da criança. Neste caso é preciso que o educador repense suas práticas pedagógicas, tornando-se um profissional ativo que tome decisões, e acolha cada criança e sua forma de pensar de maneira respeitosa, e assim, valorize o brincar deixando um pouco mais de lado o lápis e o papel.

Qual a importância que o brincar tem na vida da criança? Brincar é importante demais, pelo motivo que é divertido e terapêutico para a criança, se divertir é sentir prazer que é a essência do equilíbrio humano. O ato de brincar leva a criança a avançar do ponto em que se encontra de forma agradável oportunizando que se transforme em um adulto crítico, aprendendo a se posicionar e que seja participante socialmente. É brincando que a criança recria o mundo, e a realidade não para mudá-los ou para questionar, mas sim para adaptar a sua percepção. (Souza,2007).

O educador precisa estar voltado para o lúdico, pois ele é importante para o desenvolvimento da criança, para isso o educador deve ter um espaço na sala de aula com brinquedos e materiais para brincadeiras. Sabe-se que o educador juntamente com a criança podem produzir os brinquedos, todos os educadores podem estar neste projeto e não somente o professor de artes que geralmente constrói brinquedos com sucata, não pode ocorrer esta restrição somente as aulas de artes e sim em todas as disciplinas integrando aos conhecimentos que são ministrados, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem da criança.

Quando a criança transforma um objeto simples e estragado em algo recriado em cima disto, tal como uma caixa de leite em um ônibus com passageiros, essa relação entre o desejo dela e a realidade objetiva origina-se ao lúdico promovido pela imaginação. Isto mostra que as brincadeiras possibilitam o jogo da linguagem com a imaginação, com isso a criança cria novos meios de compor a realidade cultural e social em que vive, além disso auxilia na construção dos conhecimentos e valores, tornando o brincar uma grande fonte de aprendizagem e conhecimento.

A criança quando brinca ela mergulha na atividade lúdica, a curiosidade é um fenômeno , que junta o potencial num trabalho mágico e prazeroso. E quanto mais a criança brinca mais desenvolve a habilidade de concentração, da descoberta, da criação e permanece em atividade. A aprendizagem da criança acontece pelo sentir e não para conseguir resultados, passa a ser criada com qualidade rara e fundamental. Tirar da criança o brincar não permite que ela viva sua infância. (Souza,2007).

De acordo com Souza (2007), A brincadeira é uma atividade principal na infância , tendo em vista o meio em que ela vive é fundamental que a criança aprenda a aprender. Após isto tem como principio a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, a adaptação das funções sociais e das regras de comportamento que retratem a sociedade.

É importante ressaltar algumas referências bibliográficas, pois abordam diferentes aspectos entre o jogo e a criança. Portanto, é apenas uma pequena abordagem sobre alguns autores.

Freud (1971), Bettelheim (1988) e Piaget (1978, apud Souza, (2007), e demais autores, afirmam a necessidade do jogo na vida da criança e de sua função social, entretanto várias vezes os autores explicam os motivos que fazem a criança brincar.

De acordo com Freud (IN: Erikson, 1971:198, apud Souza,2007), o modo pelo qual a criança apresenta as primeiras realizações psicológicas e culturais é pela brincadeira. Por exemplo, os bebês quando sorriem para suas mães, estão brincando, expressam a si mesmos. Para Freud, esse comportamento das crianças permitem que ela supere o desprazer e a angústia, motivado, segundo ele pela ausência da mãe. Freud analisa que as crianças não estavam se divertindo apenas, e sim lidando com uma situação que não era de prazer e sim de ausência, conflito e angústia.

O universo da criança é a imaginação que é incrível e fantástica. Estimular o lúdico, o mundo encantado, o faz de conta, o ser da criança é responsabilidade dos pais e também do educador, porque acreditar que as brincadeiras infantis são apenas para passar o tempo é estar equivocado.

Durante o tempo em que à criança brinca, ela desenvolve o conhecimento de forma efetiva e bem organizada. Uma maneira de ela demonstrar o quanto de percepção tem é quando imita os pais pegando as roupas da mãe e imitando o pai trabalhando, e assim, as crianças assimilam suas dúvidas, elaboram suas angústias e constroem o conhecimento.

Oportunizar a discussão sobre situações- problema, para a criança é muito importante, porque se tornam pessoais, intencionais e desta maneira permite que a criança verbalize seu pensamento.

Entende-se como problemas neste momento não apenas os práticos que precisam de soluções; as crianças geralmente as crianças enfrentam situações normais como: “minha professora quer que eu resolva as atividades de matemática, entretanto o que eu quero é fazer a experiência de ciências”, “minha mãe não quer que eu brinque no parque, mas meus coleguinhas estão brincando e eu também quero” Esses são alguns problemas produzidos pelos adultos que nem sempre as soluções pessoais da criança para com esses dilemas não são enfrentadas com simpatia.

Quando desafia a criança com situações com um brincar correspondente, isso adicionará aprendizagens potenciais, possibilitando que as crianças desenvolvam estratégias de pensamento ativo de ordem superior ou, como afirma Moyles (2002,p.80 apud SOUZA, 2007).

“(...) A resolução de problemas associa o intelectual ao prático: ela vincula habilidades básicas de ordens superiores; ela vincula o ensino e a aprendizagem; ela condiciona a direção â escolha- essencialmente, ela vincula o brincar ao trabalhar”.

A criança quando brincam tem a oportunidade de pensar sobre problemas e soluções, mesmo porque, a vida sempre apresentará algum tipo de problema, que seja “pagar uma conta” e entre outros, mas para a criança a vida proporciona menos problemas, pois sempre tem alguém que pensa por ela.

Neste caso, os adultos que interagem com as crianças não podem ensinar a resolução de problemas, no entanto, podem auxiliar no desenvolvimento das estratégias. A criança necessita aprender que cada problema existe uma solução que é peculiar de quem o resolve. Esta solução depende da compreensão que cada criança desenvolveu, onde ela reconhece a individualidade dos modelos internos desenvolvidos e reconhece a individualidade dos modelos internos do universo em que criança construiu.

Para Bettelheim (1998, p.165-199 apud Souza,2007), a compreensão da criança e a construção do mundo é feita através da brincadeira, de maneira que ela expressa seus sentimentos e pensamentos, porque há dificuldades de expressar por palavras. O que se passa na cabeça da criança indica suas atividades lúdicas; brincar é a maneira secreta de se comunicar, que somos capazes de respeitar, mesmo que não entendamos.

Motivada por processos internos, desejos, problemas e ansiedade, a crianças decidem brincar por ser uma atividade com conteúdos simbólicos que elas utilizam para sanar, em um estado inconsciente, problemas que na realidade não conseguem resolver, acontece que por meio da brincadeira conquistam

uma sensação de controle que estão bem longe de adquirir.

E o que é brincar? Há muita simplicidade no brincar, apenas depende de quem está brincando, e não tem nenhum objeto que seja essencial, até mesmo o brinquedo, e também, o brincar tem características físicas, psicológicas, emocionais e cognitivas, e trabalha a imaginação, criatividade com felicidade para ser livre. Sabe-se que na brincadeira existem diversas possibilidades, por exemplo, a necessidade de negociar, seja de forma individual ou em grupo. E as regras são partes importantes do jogo, entretanto a flexibilidade precisa se fazer presente.

Tendo como exemplo, o jogo faz-de--conta , que é uma brincadeira onde a criança desenvolve um enredo imaginativo se colocando nele, é uma brincadeira magnífica e a que mais acontece na infância. Através desta brincadeira se trabalha suas angústias diante do que ela ainda não compreende, exerce o autoconhecimento revelando quem é e o que pretende ser, desenvolve a competência de decisão e descobre sentimentos como o amor, o medo, o ódio e decepções, entre outros.

Apesar de parecer que neste jogo de faz- de -conta a criança faz apenas o que gosta, na verdade, remete-se a situações que ela mesma criou, aprendendo, a lidar com as regras de maneira subordinada.

O jogo faz-de-conta é desafiador e possibilita a elaboração de regras, da imaginação, e do levantamento de hipóteses. E tudo isso serve para entender as dificuldades que as pessoas e o meio sugerem. A criança entende o jogo da mesma maneira que o estudo e o trabalho são entendidos pelos adultos, como algo de responsabilidade e sério.

De acordo com Vygotsky (1994), a brincadeira é essencial e importante no desenvolvimento das funções mentais superiores. Com origem social e histórica, sendo a imaginação seu caráter fundamental. Que com três anos de idade se desenvolve nela. Salienta o autor que, brincar completa as necessidades da criança, e assim a motiva para agir.

Se por acaso não dermos atenção às necessidades delas e os estímulos assertivos para pô-la em ação, jamais conseguiremos compreender seu progresso de um estágio de desenvolvimento para outro, pois toda progressão está ligada com uma transformação aguda nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky. 1994,p.121-122).

De acordo com Vigotsky , a criança bem pequena tem a tendência de satisfazer com urgência seus desejos, embora às vezes não é possível. Se ela vontade de dirigir um carro, mas não tem possibilidade de realizar essa vontade, neste caso, a criança pega uma caixa de papelão, entra nela e imagina que aquilo é um carro e começa a dirigir. Por isso o autor diz que a brincadeira é um mundo fantasioso onde vontades e desejos impossíveis de se realizarem podem se realizar. Sendo assim, a brincadeira resolve problemática proveniente de mudanças no comportamento.

Souza, (2007) argumenta que, A imaginação provém da ação, e ela é um processo psicológico inédito para a criança e é representada humanamente.

Logo, a imaginação é a característica que mais define a brincadeira infantil, pois é diferente do trabalho e de outras maneiras de atividades.

3. O papel do professor

Várias pesquisas teóricas e estudos pautados na experiência têm apontado a importância de uma formação especifica do professor da educação infantil, mostrando que este profissional precisa responder as necessidades vigentes das crianças de 0 a 6 anos.

Kishimoto (1998, p.113 apud SOUZA 2007) destaca a necessidade de reavaliar a grade curricular dos cursos de magistério:

"(...) Um olhar para os currículos dos cursos de Magistério e de Pedagogia, repletos de conteúdos que não qualificam o profissional para a compreensão e inserção do lúdico no trabalho pedagógico demonstra a dimensão do problema. Em decorrência, o desenvolvimento infantil não privilegia o ser holístico; o brincar restringe-se ao exercício muscular, conduzido por um professor de Educação Física"

O Professor organiza o espaço e os materiais, diante do lúdico esse é sua atribuição , mediar e facilitar o brincar no ambiente escolar, preparar esse ambiente para que a criança seja estimulada a brincar e Sendo assim, o professor é o cumpridor pela organização dos espaços para impulsionar a brincadeira, selecionar os brinquedos e a observação durante a interação da criança, mas sem direcionar as brincadeiras oportunizar o brincar, deixando a criança tente brincar sozinha, porém que o educador esteja sempre perto para apoiá-la

Desta maneira, quando o professor coloca os brinquedos, fantasias, jogos, quebra cabeça, livros etc., para a criança , neste caso está possibilitando a ela o livre manipular, o tentar, o criar e recriar.

Estes são caminhos que por meio de tentativas e erros, facilitam a interação entre as crianças, onde se auxiliam nas novas tentativas, desenvolvendo o campo cognitivo, o motor, o social e o afetivo.

Souza (2007), indica que, a escola e o educador quando propõem atividades lúdicas devem se preocupar em observar as crianças no momento em que brincam, deixar a criança fazer escolhas entre os objetos, que o adulto somente a observe e não a kdirecione,

e a brincadeira precisa ser livre, neste caso a escola precisa ser um lugar que acolhe para que a criança seja espontânea e se sinta muito bem no ambiente, os brinquedos ter fácil manuseio e sempre mantidos nos mesmos lugares para que a criança os encontrem com facilidade.

No momento em que o professor organiza suas atividades ele precisa pensar e desenvolver atividades significativas e criar possibilidades para os seus alunos realizarem. Compete ao docente, determinar de modo específico a metodologia, condição para desenvolver e facilitar o ofício. E também, o professor precisa trabalhar em sala de aula a interação das atividades de maneira abrangente e profunda, tais como: a liderança, respeito ao grupo, compreensão, aceitação e ajuda mútua.

Dentro destas qualificações precisa atender o componente primordial: a afetividade. Sabe-se que a afetividade é um valor humano que mostra várias dimensões: o amor, o respeito, a aceitação, o apoio, o reconhecimento, a gratidão e o interesse.

Com objetivos bastante distintos as brincadeiras e as aprendizagens não podem estar no mesmo espaço e tempo. Buscando para cada tópico sua hora e local. Isto está errado, pois, é o docente que possibilita as oportunidades para a criança brincar, e é impossível atrapalhar as aulas porque o professor pode usar a brincadeira como aprendizagem na aula.

É necessário respeitar o momento da criança, porque se a criança já está cansada, caso o docente insista para que ela brinque, isso pode causar uma reação negativa nela. Primeiramente, o processo de descoberta é aprender a visualizar. É o ser adulto que traz as possibilidades para despertar na criança o interesse pelas coisas, mas também é imprescindível que ela seja respeitada no momento de sua descoberta para que consiga desenvolver a sua capacidade de concentração.

Quando o adulto e a criança brincam juntos eles desenvolvem laços afetivos. Desta maneira a criança se sente amada. As crianças gostam de brincar com seus professores, pais, irmãos e avós. Quando o adulto está na brincadeira com a criança, isso pode contribuir para a clareza das dúvidas de acordo com as regras.

Com isso, a criança sentirá importante e ao mesmo tempo instigada com a presença do adulto na brincadeira. O adulto é capaz de colaborar com a criança a fazer investigações e a experimentar vivencias que fazem o brincar motivador e mais enriquecido em aprendizagens. O docente oferece, também, oportunidades para as crianças assimilarem a cultura e o comportamento da vida adulta, de forma criativa, social e partilhada. E também, passa uma visão da cultura como uma produção e não apenas como consumo.

É assegurado que o brincar, à medida que favorece a capacidade e potencialidade da criança, também exerce um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço vantajoso, a sala de aula. O jogo e a brincadeira precisam fazer parte do cotidiano escolar.

A partir de jogos e brincadeiras, contar e ouvir histórias, jogar com regras, desenhar, e entre outras atividades que proporcionam prazer para aprender, muito pode se trabalhar, pois no momento em que a criança se relaciona com os objetos e com outras pessoas ela estabelece vínculos e reconhecimentos sobre o mundo em que vive.

Progressivamente, a escola e a família, juntos tem o dever de propiciar uma ação de liberdade para a criança, uma socialização que sucessivamente acontecerá através das interações e ela estipulará com os colegas, professores e outras pessoas. Para que isso seja realizado, a criança não pode se sentir bloqueada, e nem oprimida. Neste caso suas diferenças individuais, precisam que na escola tenha um lugar meritório, sendo assim, respeitadas em todas suas relações humanas.

Cada criança pode ter funções distintas aos de sua realidade com as brincadeiras em grupo. Além de que elas ficarão sujeitadas a regras de comportamento e atitudes. E a escola necessita desempenhar um papel positivo para garantir caminhos de desenvolvimento na brincadeira.

Perante o exposto, é muito importante prestar atenção ao papel da escola e do docente no direito e na melhoria das brincadeiras como atividade social da infância, levando em consideração que a brincadeira necessita ser inserida como prioridade na educação, podendo concluir que o professor é o personagem principal para que isso aconteça, pois ele possibilita espaços, proporciona materiais e partilha as brincadeiras.

Para estimular o interesse e motivar a criança o docente precisa ter consciência de ser sincero em relação ao que espera a criança. No entanto, é necessário também, que a criança seja apresentada ao material oferecido e que seja apropriado a sua faixa etária.

Infere-se que, os adultos que interagem com as decisões de problemas relacionados com as crianças, será necessário ajustar seus métodos. E também as crianças irão precisar ganhar ideias, através de atividades e reflexões variadas, para aprenderem de forma que obtenha prazer, pois elas somente se recordarão das coisas nas quais chamarem sua atenção de maneira profunda e, as coisas que elas ignoram não deixam nenhum traço de memória no cérebro.

O Brincar E A Escola

O brincar está relacionado à criança há milhares de anos. Porém, através de pen-

samentos interrompidos a brincadeira começou a ser compreendida e valorizada no meio educacional das crianças pequenas. Antes, o brincar era somente visto como uma fuga ou distração, sem ter caráter educativo. (SILVA&-SANTOS,2009).

A função da brincadeira é socializar e integrar. A sociedade contemporânea tem acontecido transformações nas brincadeiras e no espaço que se tem para brincar, os pais e os filhos têm algumas dificuldades de encontrarem tempo para ficarem juntos e brincar. A escola vem a ser o único espaço transmissor de cultura, com lugares para as crianças brincarem, os docentes tem o compromisso de ensinar e trazer de volta as brincadeiras populares, entretanto, não é somente isso, como também o jogo precisa fazer parte do dia a dia das crianças, sendo usado para transmitir conhecimento, pois a atividade lúdica é favorável ao aprendizado. Almeida (2005, p.5 apud SILVA & SANTOS, 2009) ressalta que,

a brincadeira caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras, A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modifica-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

A criança é desenvolvida pela prática da brincadeira na escola, sendo assim essa prática ocasiona vários aspectos na criança que são extremamente importantes para o seu aprimoramento biopsicossocial, sendo essencial para uma formação segura e íntegra.

Wakskop (2007, p.25) citado por SILVA& SANTOS (2009), afirma que,

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 um modo de assimilar e recriar a experiência sóciocultural dos alunos.

O brincar acontece desde uma prática livre até uma atividade proposta, cheia de regras e normas. São maravilhosos os jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico, desenvolvimento físico, motor, social, cognitivo, e no momento presente o uso desta forma nova em transmitir conhecimentos está mais fácil pelos recursos e metodologias que estão a disposição do docente.

Embora com a nova visão que possibilita utilizar jogos na escola, ee ainda está bastante longe de ser complementado de verdade como um recurso e metodologia. Em muitos momentos a aplicação dos jogos no ambiente escolar se limita a atividades apenas dirigidas, que infelizmente desta maneira a sua contribuição é ínfima para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, e da produção de cultura.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p.91 apud SILVA & SANTOS, 2009):

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 o trabalho.

No entanto, discutir sobre o brincar pelo brincar, hoje em dia, apenas existe espaço para brincar na educação infantil, e quase não é aceitável de maneira natural. As crianças Têm que brincar, pois, brincando elas assimilam a participação das atividades somente pelo prazer de brincar, sem objetivo algum e sem medo de ser castigado, porém criando o hábito de se ocupar desenvolvendo algo inteligente e criativo, tocando no mundo onde está inserida, alcançando significado para suas vidas. Mas, mesmo viabilizando todos esses benefícios, o brinca, as atividades lúdicas, nos espaços educacionais de educação infantil muitas vezes são bastante dirigidas, sendo pouco espontâneo, criativo, prazeroso. Além do mais os pais exigem um trabalho cheio de conteúdos, e nesta fase as crianças pequenas precisam ser menos cobradas, os pais não devem fazer pressão sobre a escola exigindo um trabalho com conteúdos estruturados. Frequentemente a escola não dispõe de oportunidades, espaços para a prática da brincadeira livre, e nem sempre permite que aconteça. Seria muito bom se a escola tomasse posse da brincadeira, porque as consequências dos resultados seriam mais ressaltadas e adequadas às necessidades do mundo de hoje. Diante de toda sua importância, a prática da brincadeira na educação infantil ainda é vista como preparatória para a escola, sem nenhum valor pedagógico ou como um passatempo.

Borba (2007, p.34 apud SILVA & SANTOS,2009) diz que:

A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Portanto, esta incumbência precisa ser resolvida, porque muitas vezes a escola não dá o merecido valor no brincar, o que geralmente ocorre é integrar a brincadeira fazendo atividades dirigidas, mas também depende da formação do docente e também estar preparado para mudanças e utilizar isso na sua prática educativa.

Após a nova lei ter sido mudada a idade de acesso ao ensino fundamental de sete anos para seis anos, segundo a LDB art. 32, " O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos", percebe-se que as crianças encontram uma enorme diferença, pois na Educação Infantil eram motivados a brincarem e no fundamental são retraídos o tempo todo com esse assunto.

Segundo Toledo (2008, apud SILVA & SANTOS, 2009) aponta que:

A aprendizagem é comprometida, neste sentido, como algo linear e o desenvolvimento infantil constituído por etapas, Assim, até os seis anos ainda é permitido à criança brincar, porém, na Fase 1 a brincadeira passa a ser vista de forma negativa.

Normalmente, a maioria dos profissionais de educação tem um discurso de que a brincadeira dificulta a aprendizagem. Essa fala é até popular, quem nunca ouviu um adulto dizer:" nossa! Que mania horrível de tudo fazer na brincadeira."

É interessante que os pais acham esquisito a quantidade de brincadeiras na educação infantil e criticam os motivos desse método.

Num diálogo com um responsável de uma criança da educação infantil, ele fez uma afirmação: "Aqui não é escola, é tipo creche. As crianças só brincam, quase não fazem leituras e não escrevem."

Geralmente ler e escrever são colocados com prioridade na frente dos demais aprendizados, e mesmo tentando explicar a prática educativa de que é necessário desenvolver e amadurecer a criança para o momento em que for alfabetizada, mesmo assim, os adultos dizem: "mas o mundo lá fora não quer saber disso! Ele tem que ler e escrever".

Segundo Vygotsky (1987, p. 35) diz que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para compensar os discursos que os pais fazem de que a criança apenas aprendem se pararem de brincadeira, Vygotsky declara que a brincadeira possibilita a aprendizagem impulsionando a criança a se relacionar uma com a outra, se entenderem nas relações humanas, sua função neste papel, fazendo com que construa sua identidade.

Nesta ideia de separarem o brincar do aprender e dizer que a escola não é lugar de brincadeira, aponta a falta de conhecimento sobre o assunto e sobre as metodologias utilizadas na prática do professor.

Conforme Toledo (2008, p. 12, SILVA & SANTOS, 2009) afirma que:

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para "aprender" dos que são para "brincar".

Por que esses momentos precisam ser separados? Por que as crianças precisam deixar de brincar para serem transformados no adulto? Por que o adulto não pode brincar?

Há na escola vários trabalhadores que interagem o tempo todo e fazem troca de saberes. Sendo assim, a relação entre professores, alunos, pais e funcionários possibilita experiências singulares para a vida deles.

Wajskop (2007, p.26, apud SILVA & SANTOS, 2009) Afirma que:

Por este ângulo, a brincadeira encontraria uma função educativa primordial na escolaridade das crianças que se desenvolvem e conhecem o mundo nestas instituições que se constitui precisamente a partir de trocas sociais que vão aparecendo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que fazem parte da comunidade escolar e que se relacionam diariamente.

Considerações Finais

Diante das observações abarcadas neste trabalho foi possível abranger questões relevantes para o desenvolvimento infantil norteada pelo lúdico e tendo como objetivo obter o conhecimento e garantir o melhor aproveitamento do brincar no meio educativo.

E pensar em qual o verdadeiro sentido do brincar na interação professoraluno no processo de ensino-aprendizagem? Compreender que ficar analisando concepções sobre o brincar ou o jogar é entender sua magnitude na organização do planejamento do cotidiano na sala de aula propondo uma aprendizagem prazerosa e com significado.

Ressaltar que o educador busque junto com a equipe docente no intuito de melhorar as suas observações e pesquisas supondo novos encaminhamentos a partir das observações realizadas pelo grupo de profissionais da educação. Assentir a grandeza do brincar que precisa ser oportunamente assimilado e a oportunidade dada à sua irrefutável importância é possibilitar o desenvolvimento de estruturas mentais que levam à aquisição de capacidades e competências cognitivas. Não se deve postergar o brincar como algo a ser conquistado após o término do trabalho escolar ou na hora do intervalo da criança, e assim diminuindo sua eficácia.

Sabe-se que o brinca pode ser livre ou dirigido, entretanto, é primordial que ajude

a criança a desenvolver-se em sua aprendizagem, e amplie com novos conhecimentos. As crianças aprendem brincando, pois este é um ato natural na vida delas, e elas estão trabalhando quando estão brincando e neste momento a aprendizagem está ocorrendo de maneira prazerosa. O brincar é entusiasmante para a criança por efetuar uma função recreativa.

No espaço escolar, muita coisa modificou, no entanto, ainda tem quem considera o brincar uma perda de tempo ou sinal de indisciplina, mas um numero cada vez maior de docentes estão percebendo que a aprendizagem ocorre através da brincadeira. Uma ferramenta valiosa ao educador é a observação e uma interpretação precisa do lúdico para compreender melhor seus alunos. Além disto, é capaz de fundir melhor as informações, não abstendo a infância das belas brincadeiras que não se apagam ou são esquecidas diante de um cenário tecnológico, por apresentar aspectos lúdicos que agradam a criança.

A criança descobre o mundo e pode ser atraída pelo desconhecido e por sua beleza através do sentir, perceber, pensar e brincar. Compete ao educador, mediante a observação, inferir quais aprendizagens se mostram nos momentos lúdicos vivenciados nas diversas atividades, ponderar como planejar suas aulas e a sala de aula com materiais que realmente possam despertar interesse, estimular, e motivar as crianças; como supervisionar, avaliar o que as crianças estão aprendendo ou desenvolvendo, e quais precisam ser as atitudes delas em relação as tarefas executadas.

Pelo educador é imprescindível ver de maneira sensível a aptidão desenvolvida no brincar, que obviamente terá prioridade em seu planejamento das atividades quanto tentar especular e distinguir o que ocorre naquele momento do lúdico, e oferecer brincadeiras que provoquem os educandos por intermédio de momentos criativos.

Diante deste trabalho de pesquisa oportuniza uma proposta que transforme o olhar dos educadores. E também compreenda que a finalidade da educação infantil não é alfabetizar, mas que seja uma construção de concepções e o desenvolvimento de habilidades, pois o movimento um dos fundamentais caminhos para o processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. Brinquedos e Brincadeiras: formando ludo-educadores. São Paulo. Universidade Escola Ltda. 2003.

KHISHIMOTO, Tzuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1997 Pgs. 13-40

_____ O jogo e a educação infantil. 1 ed. São Paulo.

Pioneira. 1998 Vozes. 1993.

LIRA, Natali Alves Barros & RUBIA, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. Revista Saberes da Educação, vol.5. São Paulo.2014.

SILVA, Aline Fernandes Felix & SANTOS, Ellen Costa Machado. A importância do brincar na Educação Infantil. Universidade Federal do Rio de Janeiro.2009. Disponível em: www.ufrj.br.

SOUZA, Lisânias Cornélia. A importância da brincadeira na educação infantil.

PUC. São Paulo. 2007. Disponível em: http://sapientia.pucsp.br.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes. 1994.

AVALIANDO AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL PEDAGÓGICO

EDNA DOS SANTOS GALANTE

RESUMO

Questiona-se como olhar hoje para a arte e potencializar a sua dimensão criativa na escola? Por hipótese temos que a experiência artística pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, contribuindo para estruturar a sua vida interior, bem como torná-los capazes de conhecer o Mundo por meio da arte. O objetivo deste artigo é contaminar a classe docente com a vontade de buscar e pesquisar novas essências artísticas, para como em efeito dominó este docente contamine seu discente para a busca de sua própria essência, trazendo a tona toda intuição, percepção, imaginação e apreciação para trazer a consciência artística para a realidade. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica em artigos, teses, livros e internet.

Palavras-chave: Artes; Aprendizagem; Criatividade; Desenvolvimento Humano

ABSTRACT

Is it a question how to look at art today and increase its creative dimension in school? By hypothesis we have that the artistic experience can influence the cognitive and affective development of the students, helping to structure their interior life, as well as to make them able to know the World through art. The objective of this article is to contaminate the teaching class with the will to search for and research new artistic essences, so as in domino effect this teacher contaminates his student to search for his own essence, bringing to the fore all intuition, perception, imagination, and appreciation for bring artistic awareness to reality. The literature review was used as a methodology in articles, theses, books, and the internet.

Keywords: Arts; Learning; Creativity; Human development

1 INTRODUÇÃO

O artigo foi desenvolvido pela nossa preocupação em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, por se tratar de crianças e adolescentes, é sabida que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho num todo.

Como problema questiona-se como olhar hoje para a arte e potencializar a sua dimensão criativa na escola?

Objetivou-se contaminar a classe docente com a vontade de buscar e pesquisar novas essências artísticas, para como em efeito dominó este docente contamine seu discente para a busca de sua própria essência, trazendo a tona toda intuição, percepção, imaginação e apreciação para trazer a consciência artística para a realidade.

Pretendeu-se ainda discutir sobre a importância das artes na educação, enfatizando a influência do trabalho artístico na educação como ferramenta pedagógica.

Por hipótese temos que a experiência artística pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, contribuindo para estruturar a sua vida interior, bem como torná-los capazes de conhecer o Mundo por meio da arte.

Essas especificidades são explicitadas na realidade da escola quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento escolar no processo pedagógico diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social ao qual pertence.

A metodologia desenvolvida neste artigo foi à revisão bibliográfica em artigos, teses, livros e internet, os quais nos possibilitaram iniciar discutindo sobre a influência da arte na educação e a arte como linguagem sintetizando assim o ensino da arte nas escolas brasileiras como instrumento pedagógico e sintetizador do referencial teórico sobre a arte na educação brasileira.

Logo, pode-se dizer que considerar a expressão artística da criança como um registro de sua personalidade em formação é essencial para desenvolver qualquer trabalho de Artes com os pequenos, pois, enquanto trabalhamos essas considerações, a criança está adquirindo experiências importantes para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

2 A ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

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

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

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

Quando a criança é capaz de produzir um objeto novo, quando ela foi capaz de olhar e perceber, teve de saber olhar e interpretar, para pôr-se em condições de revelá-lo e de interpretá-lo. Na atividade realizada, no fechamento da estratégia proposta pelo projeto, constata-se que os alunos são capazes de transcender o real, de somar à sua visão perceptiva as suas vivências mais os novos conhecimentos e expressarem um novo "real" (PAREYSON, 2007, p. 33).

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

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

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

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

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

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

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

De acordo Kuhlmann Jr. (2011), para a criança, até o princípio da adolescência, a arte reveste-se de caráter um tanto diverso, que precisamos especificar. O ponto fundamental dessa diferença reside no fato de que, para ela, a arte se constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído.

A arte tem para ela importância à medida que constitui uma ação significativa, ou significante, e não por proporcionar-lhe oportunidades para a experiência estética.

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

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

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

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

Ao pretender corrigir e orientar o trabalho infantil estamos apenas impondo os nossos padrões e valores. E, o que é pior, impondo os nossos padrões estéticos, que não têm, para a criança, o menor significado. Para a criança, a arte não tem um valor estético.

Ao afirmarmos que nossos padrões estéticos não têm sentido para a criança, não estamos querendo dizer com isso que seja irrelevante auxiliá-la a desenvolver uma consciência estética. Pelo contrário, sua atividade ar-

tística é um fator altamente importante para que essa consciência se desenvolva.

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

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

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

A Arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que elas procuram naturalmente cada vez que alguma coisa as aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão quando as palavras se tornarem inadequadas (PILLOTTO, 2000, p. 16).

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

De acordo com Ferraz e Fusari (2012, p. 35), à medida que a criança cresce já não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imaginário e o que desenha ou pinta. Quer, agora, estabelecer uma relação "verdadeira".

A educação consiste, ainda, em diferentes métodos de ensino para desenvolver de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito (FERRAZ e FUSARI, 2012, p. 37).

O convívio com os materiais deverá ser feito de forma diversificada, respeitando seu desenvolvimento emocional e cognitivo, seu desempenho global e sua curiosidade.

Devem-se indicar atividades que possibilitem o maior número de contatos e descobertas, as quais o auxiliam a encontrar suas próprias expressões. Trabalhos que envolvam a percepção visual de tamanho, espaço, superfície, volume, textura, linha, cor, luminosidade, movimentos, direções, ritmos, contrastes, tensões, proporções etc., ou a percepção tátil de áspero, liso, quente, frio, rugoso, mole, macio, duro, ondulado, grosso, fino, seco, úmido, poroso etc., ou ainda a percepção sonora sobre altura, duração, intensidade, timbre, ritmo, forma etc. em muito favorecem o seu crescimento (VALLADARES, 2003, p. 24).

As atividades de caráter artístico e lúdico podem representar um aspecto importante na canalização das angústias que permeiam algumas fases do desenvolvimento infantil, uma vez que, por meio do jogo e da recreação a criança tem a possibilidade de centrar-se na emoção e no prazer, podendo transformar essas emoções consideradas negativas em emoções mais positivas.

2.1 AS INFLUÊNCIAS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO

Na relação entre artes e contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem.

A arte é vista como "um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa", combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2007, p. 362).

Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 15) intitulado "Arte", tem como objetivo expor o "significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana".

Apesar dos Parâmetros terem a intenção de não se configurarem em "um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas", as múltiplas iniciativas que seriam necessárias para que essa intenção fosse alcançada parecem não terem se concretizado. (BRASIL, 1997, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001) de Arte visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortale-

cimento da cidadania, preparando os alunos para a vida (BRASIL, 2001).

Nas diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental descritas no Plano Nacional de Educação encontramos as atividades artísticas relacionadas às intenções de futura ampliação do atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada. (BRASIL, 2001, p. 71).

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberes artísticos, e, estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.

A relativa importância do ensino da arte no currículo escolar, que é fruto de um emaranhado de interesses profissionais, políticos e ideológicos, pode ser percebida ainda hoje na organização disciplinar. A hierarquia do conhecimento escolar explícita e implícita ainda mantém o ensino da Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento. (TOURINHO, 2003, p. 28).

Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. Os saberes cerca uma educação para a experiência, a descoberta e o autoconhecimento.

A verdade é que as artes ainda são entendidas pela nossa sociedade como forma de distração, e não uma área que possui uma importância determinante para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno. Claro que, se a sociedade não confere uma função social e educativa à expressão artística, será extremamente difícil sensibilizar os diferentes intervenientes no processo educativo para a sua importância.

Os professores muitas vezes não sabem que conteúdos trabalharem que objetivos pretendem alcançar, quais metodologias devem ser utilizadas e acima de tudo, desconhecem como avaliar. Se a sociedade não confere um valor cognitivo à expressão artística, não são necessários profissionais preparados para ensiná-la.

Muitas vezes as crianças mostram-se desinteressadas pelas atividades propostas, outras vezes os exercícios exigem da criança uma capacidade superior ao seu estádio de desenvolvimento, outras vezes surgem trabalhos pouco interessantes artisticamente.

Esta situação traz consigo outro problema que tem a ver com a altura em que se introduzem essas técnicas. Muitas vezes o educador não atende ao estádio de desenvolvimento das crianças, outras vezes ensinam técnicas de forma isolada, como se de uma receita se tratasse, em vez de integrá-las num projeto educativo que pressupõe conteúdos e objetivos.

Pode ser mais um estorvo, que uma ajuda, já que a criança não é capaz de aprendê-la, manusear e tirar partido na elaboração dos seus trabalhos. Na maioria dos casos estas atividades as tornam-se o eixo central da área, sem terem qualquer referência a objetivos e conteúdos plásticos (ARNHEIM, 1999, p. 41).

Acredita-se que embora a arte seja sinônima da exteriorização de emoções ainda que muitas correntes artísticas e pensamentos contemporâneos rejeitem este posicionamento, assumindo um caráter exatamente oposto, estas emoções são também umas formas de conhecer. Outro dos problemas que a arte possui enquanto domínio específico passa pela sua operacionalização no ensino. Durante muito tempo as artes visuais estiveram confinadas unicamente ao desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças, cujo objetivo era a expressão livre, explorando materiais e técnicas.

Não existindo uma intervenção orientada por parte do professor, este assumiu um papel passivo no âmbito deste domínio, pois, não havia normas ou regras às quais as crianças tinham de obedecer, nem correções a fazer. "Não basta hoje em dia ter uma inclinação para a cultura; é preciso sentir por ela uma verdadeira paixão" (BRASIL, 2001, p. 33).

Para o educador, o aluno é sempre um mistério a ser decifrado, pois cada um tem suas características, sua essência e experiências que já traz de sua vida para a sala de aula, então o foco agora a busca de informações de como atingir esse indivíduo por meio da arte.

Estamos inseridos em uma sociedade multifacetada, onde a educação faz parte de um grande processo político e econômico. Dessa foram todos sofrem influências sociais e culturais cada um dentro do contexto em que vive. Assim na comunidade escolar observam-se uma incongruência muito grande entre a escola a comunidade e os alunos, em relação aos objetivos a serem alcançados.

Acredita-se que para esta situação melhorar seja necessário criar um conjunto de estratégias e medidas educativas capazes de minimizar as dificuldades relativas à formação específica na área de artes, seja ela visual, plástica, educacional. Julga-se necessário refletir sobre a criação de orientações e programas curriculares que se ajustem às teorias de desenvolvimento e aos novos interesses socioculturais, relacionados ao fazer pedagógico, e, estético das artes visuais.

2.2 A ARTE COMO LINGUAGEM

Pensar sobre arte e infância traz recordações de uma experiência positiva de criança que pôde crescer numa família e numa escola que sempre valorizaram a arte, incentivaram nossa expressão, que se apresentaram num universo cultural amplo e diverso e fomentaram uma paixão que, dia a dia, cresceu e amadureceu.

O homem constrói conhecimento socialmente e a troca é fundamental para seu desenvolvimento. É na vida, no encontro com o outro que a aprendizagem se desenvolve. Esse processo se dá tanto fora como dentro da escola. Todos nós temos, em nosso dia a dia, acesso a diferentes manifestações artísticas, de diferentes produtores, dos mais populares aos mais eruditos, mesmo que não sejamos moradores das grandes cidades (MOURA, 1997, p. 29).

Esse acesso é hoje possível não só em museus, teatros ou salas fechadas para esse fim, mas também por meio da televisão, dos jornais, revistas, enfim, de todos os meios de comunicação, dos objetos presentes em nossa casa, na rua.

(MOURA, 1997).

As artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, que estão presentes no cotidiano da vida infantil. Quando a criança desenha, rabisca, utiliza materiais para construir algo, ao pintar objetos, entre outros, ela está se utilizando das artes visuais para expressar experiências sensíveis. As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos e sensações, sentimentos e pensamentos da realidade.

Por isso, se faz questão de promover momentos de descontração e confiança onde o professor faz intervenções indiretas positivas, para que a criança possa se manifestar por meio de suas possibilidades artísticas livremente, podendo assim exercer seu direito de cidadão de expressar-se, bem como de ter contato e refletir sobre as produções artísticas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presentes na comunidade. O desenvolvimento da capacidade artística está apoiado também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade à cognição e a imaginação.

As artes visuais são linguagens que expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, cor, luz, sendo, portanto, uma das maneiras mais importantes de se expressar e se comunicar, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação e de modo especial na educação infantil.

Devem ser concebidas como uma linguagem que tem características próprias no âmbito prático e reflexivo cuja aprendizagem se dá através dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão.

Por meio da leitura das obras de artes plásticas prepararemos a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, por meio da leitura do cinema e da televisão, a nos prepararmos para entender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2003, p. 34).

Read (2001) diz que nas crianças, a brincadeira é a expressão de sua relação com o todo da vida, e nenhuma teoria da criança será possível se não for também uma teoria que cubra o todo da relação da criança com a vida. Brincar é visto como a aplicação de todas as atividades das crianças que são espontâneas e autogeradas; que são fins em si mesmos; e que estão relacionadas com as lições ou com as necessidades psicológicas normais e diárias da criança.

Para que a escola se transforme num local de produção cultural e de transformação social, ela não pode se restringir enquanto influência e interferência rica no universo do aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois revelamos o que sentimos e pensamos, quando trabalhamos com ela. A arte pode ser uma reelaboração da realidade, pois cada pessoa vê uma mesma coisa de maneira diferente e reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos.

Já agressividade, em sua origem, é uma forma de vínculo que busca encontrar algo externo a si como contraponto. E a criatividade também se origina daí. Trata-se de uma relação que se opõe ao submetimento na qual o mundo é reconhecido só como algo ao qual é preciso encaixar-se, que exige adaptação ou que envolve um sentimento de futilidade.

A aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano, tornando-o consciente por seus atos e inibindo também a agressividade.

Conclui-se que o conhecimento técnico, o uso das diversas técnicas de forma correta permite a quem desenvolve um trabalho em arte uma capacidade infinita de possibilidades diante das coisas e do mundo que o rodeia, ou

seja, se oferecermos, desde a educação básica, uma orientação adequada, com materiais, meios e suportes diversificados, mantendo um diálogo constante sobre a importância das artes, dos artistas e do papel que ela exerceu e exerce na construção do conhecimento, formaremos adultos melhores relacionados não só entre si, mas com o fazer artístico.

Assim sendo, considerar a expressão artística da criança como um registro de sua personalidade em formação é essencial para desenvolver qualquer trabalho de artes com os pequenos, pois enquanto trabalhamos essas considerações, a criança está adquirindo experiências importantes para seu desenvolvimento e sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1999.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FRANÇA, S. L. e YAEGASHI, S. F. R. A agressividade na infância: um estudo sobre suas causas e consequências. Iniciação Científica CESUMAR. Jan./jun. 2005, v. 07, n. 01, p. 11 - 18.

FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUHLMANN Jr, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOURA, A. R. L. Movimento Conceitual em Sala de Aula. (mimeo), 1997.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PILLOTTO, S. S. D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. Revista Univille, v. 5, n. 1, abr. 2000.

READ, H. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

STUMM, R. L. O contexto sociocultural na formação do artista plástico: um estudo em atelier de cerâmica. In: CORRÊA, A. D. Ensino de Artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2007.

TOURINHO, E. Z. A produção de conhecimento em psicologia: a análise do comportamento. Psicologia: ciência e profissão, v. 23, n. 2, 2003, p. 30-41.

VALLADARES, A. C. A. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Dissertação Mestrado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo,

Ribeirão Preto, 2003. 258 p. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-08032004104940/publico/tese.pdf. Acesso em 07 dez. 2022.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2006

AMPLIANDO OLHARES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INTEGRAL E EQUITATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE VASCONCELLOS HATORI

RESUMO:

A escola precisa preparar-se para a educação inclusiva desde a educação infantil: pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), etc., reverberados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno das crianças e bebês que, em virtude de suas particularidades, apresentam deficiência. O presente artigo tem o propósito de levantar uma discussão acerca do processo de inclusão na educação infantil por meio das práticas pedagógicas. Respeitando a diversidade, sem esquecer que o papel de uma escola moderna deve ser ajudar na construção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, com o intuito de promovê-la, a fim de torná-lo um cidadão pleno. Destaca-se, então, a necessidade de mais pesquisas acerca da inclusão na Educação Infantil, possibilitando que novas abordagens se relacionem ao assunto em direção a uma sociedade que seja realmente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Desafios. Infância.

ABSTRACT:

The school needs to prepare itself for inclusive education from early childhood education: to think about its spaces, times, professionals, pedagogical resources, rooms of Specialized Educational Attendance (ESA), etc., reverberated towards the possibility of access, permanence and full development of children and babies who, by virtue of their particularities, show disability. This article aims to raise a discussion about the process of inclusion in early childhood education through pedagogical practices. While respecting diversity, it should be borne in mind that the role of a modern school should be to help build the cognitive, emotional and social development of children, with the aim of promoting them, in order to make them a full citizen. The need for more research on inclusion in early childhood education is highlighted, allowing new approaches to relate to the subject towards a society that is truly inclusive.

Keywords: Inclusion. Early Childhood Education. Challenges Childhood.

1 INTRODUÇÃO

Muitos entendem a inclusão apenas como a inserção de uma criança com deficiência na rede regular de ensino, sem compreenderem que essa ação promove uma mudança na lógica da escola. O movimento de inclusão em exige uma nova organização no sistema educacional, transformando suas práticas, suas relações, seus conceitos com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Quando abordamos essa questão na educação infantil, destacamos que cuidar e educar faz parte da ação pedagógica, pois estabelece uma visão integrada do desenvolvimento da criança, baseando-se em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares a infância. Significa apreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige um esforço particular e mediação dos adultos, como formar de propiciar e favorecer ambientes que estimulem a curiosidade.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagens e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos e parcerias com a comunidade. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola novos conhecimentos, que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas a diversidade dos aprendizes.

Com enfoque na educação inclusiva dentro dos âmbitos da Educação Infantil, é necessário refletir sobre as percepções e os desafios que fazem parte do trabalho pedagógico dos professores, já que é por meio de um trabalho que valoriza as conquistas da criança e respeita as suas limitações, que a inclusão acontece de forma efetiva. A metodologia a ser utilizada neste trabalho baseiase em leituras e análises de referenciais teóricos que abordam os temas em questão. E com o objetivo de levantar uma discussão acerca do processo de inclusão na educação infantil por meio das práticas pedagógicas.

Paralelamente, problematizamos este trabalho com o seguinte questionamento: qual a importância de se pensar as ações pedagógicas para uma criança com deficiência na educação infantil para garantir sua plena inclusão?

Ainda de acordo com a legislação é obrigação das escolas, dispor de professores preparados para ensinar alunos com necessidades especiais e dispostos a incluí-los nas classes comuns. Sendo de responsabilidade dos professores elaborar e aplicar atividades que considerem as necessidades específicas das crianças e bebês. Dito isso, entende-se

que a inclusão escolar deve ocorrer com profissionais capacitados e comprometidos em realizar uma inclusão com responsabilidade e conhecimento, por meio de formação continuada que possibilitará um atendimento e acompanhamento adequados às especificidades dos alunos.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com o passar dos anos, a luta em prol da Educação Especial foi ganhando força, aparecendo na Constituição de 1988, por meio do art. 208, inciso III, afirmando que: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", considerando a importância da inclusão nas escolas regulares". Com isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Nos anos 90 foi quando houve maior empenho em lutar pela inclusão social e educacional dos indivíduos com deficiências. O objetivo era de romper com a divisão entre a educação regular destinada às pessoas que não possuíam nenhum tipo de deficiência e com a educação especial proposta para aqueles com deficiências.

Em 1994, apresenta-se um documento, fruto de uma conferência mundial realizada na cidade de Salamanca, Espanha, com participação também de organizações de pessoas com deficiência, representantes de governos, advogados e demais segmentos da sociedade. Essa reunião foi um marco pelas discussões voltadas à Educação Especial, especificamente. Além de reafirmar algumas discussões contidas na declaração mencionada anteriormente, a declaração de Salamanca ressalta que o foco seja a criança e o respeito às diferenças, além de assumir a educação em espaços inclusivos como o mais indicado, recomendando que isso seja instituído nas leis e práticas dos países consignatários (BRASIL, 1994, p.1).

A LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) recomenda que crianças com necessidades especiais sejam matriculadas na rede regular de ensino. O Brasil é também signatário, de um tratado de declaração internacional que selou o compromisso de garantir acesso à educação inclusiva, até 2020. E ainda, traz no artigo 56 que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes currículo, método, recursos e organização que correspondam às necessidades desse alunado, ou seja, as escolas regulares devem estar preparadas para de fato garantir um ensino de qualidade para todos.

A Lei 8069 de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 declara que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar da definição das propostas educacionais". Percebe-se que um caminho está sendo trilhado para as pessoas com deficiências, a legislação é clara quando evidencia os direitos desses sujeitos e as obrigações das instituições de ensino para que sejam cada vez mais incluídos nas escolas, com uma educação de qualidade e igualitária, superando as barreiras existentes, resultando assim em uma sociedade inclusiva ao qual todos são aceitos, com as mesmas oportunidades e valorização.

Em 2004, foi criado pelo Ministério da Educação as Diretrizes da Política Nacional da Educação Infantil MEC/2004, que dentre outras providências instituiu que: "A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade." (BRASIL, 2004, p. 17).

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que ressalta a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global das crianças. Uma das contribuições desta Política visando a melhoria e orientação das redes de ensino é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que visa modificar e atender as exigências de uma educação igual para todos. Refere-se a um professor especializado nesse tipo de atendimento que identifica a necessidade de cada um, cria e articula um plano de ensino dentro do ensino comum, provendo recursos para esses alunos, adaptando as situações, trazendo para o seu cotidiano não só na parte pedagógica, mas também preparando para a sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão, n.º 13.146/2015 vem aglutinar todos esses esforços presentes noutras legislações da área. Assim, a LBI referenda implicações para o cenário da educação inclusiva nos espaços regulares de ensino, pois se coloca enquanto premissa jurídico-política que está na contramão de uma perspectiva de sistema educacional que muitas vezes excluía a pessoa em razão da sua deficiência, noutros momentos a segregou, depois passou pelo período de integração sem sentido para este público estudantil.

Recentemente, no dia 30 de setembro de 2020, foi aprovado o decreto n°10.502, que traz uma nova política para a educação especial, trazendo consigo uma carga excludente partindo do pressuposto que houve lutas por muitos anos para a conquista de leis que garantiam atendimento especializado para todos, visando principalmente a inclusão.

Os princípios e diretrizes emanadas dos documentos nacionais e internacionais

têm gerado polêmicas no Brasil levando alguns educadores a questionarem, se é possível ou não a inclusão escolar; se é possível existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é. Sabemos que construir uma sociedade e uma escola inclusiva não é tarefa fácil, não se faz num passe de mágica, de uma hora para outra, só porque, desejamos. Há uma grande distância entre o que idealizamos e o que é possível realizar.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA INFÂNCIA

É muito importante que a escola busque, por meio de suas práticas inclusivas, atender a demanda existente em sala de aula, utilizando-se de uma pedagogia inovadora e atual, que entenda que o aluno com deficiência requer uma proposta específica para que possa ser significativa sua aprendizagem. Não é possível fazer a inclusão desconsiderando as diferenças. Portanto, é impossível uma criança com deficiência comportar-se e aprender conforme a maioria. É inevitável que se faça uma reformulação dos modos do fazer pedagógico nas escolas e se criem currículos flexíveis que possam ressignificar às atitudes destes alunos, para que consigam aprender e a conviver em grupo, sempre respeitando suas limitações.

Para trabalhar a inclusão na Educação Infantil na prática, é essencial que a equipe pedagógica faça um planejamento das atividades que são significativas pra os alunos e que promovam a integração. Também é importante considerar o ritmo de cada estudante e as suas peculiaridades, somente assim a educação será realmente inclusiva. A integração é a palavra-chave para a inclusão na Educação Infantil, por isso, nada melhor do que envolver as famílias em atividades que unem aprendizado e muita diversão. Por meio de gincanas ou jogos simbólicos, a comunidade se aproxima, as crianças começam a colaborar umas com as outras e os pequenos com deficiência se sentem parte do todo, e isso é fundamental para estimulá-los dentro e fora do ambiente escolar. (COSTA, 2015).

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter como um de seus objetivos o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, concebendo a criança como um sujeito histórico e com direitos, que por meio das interações, relações e práticas do cotidiano que a mesma vivencia: "[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12).

A inserção da brincadeira implica em sua própria finalidade, objetivo que vem por sinal a desenvolver alguma habilidade na criança. "A brincadeira infantil representa o aprendizado. É uma ação privilegiada no desenvolvimento humano, principalmente na infância, pois é um meio para a elaboração e a reelaboração do conhecimento" (BRASIL, 1998). Brincar é uma maneira de atuação cognitiva pela qual a criança interpreta, entende e abstrai a realidade, visto que simula esse fato. Uma vez que é por meio de situações lúdicas que a criança tem a chance de se apropriar de novos conhecimentos, pois é por meio delas que conseguem levantar hipóteses, interagir (com colegas, situações e objetos), pensar, confrontar diferentes pontos de vistas e assim vivenciar verdadeiras situações de comunicação.

Conforme Mantoan (2007, p.48) "A inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outras relacionados ao desempenho escolar", antes é uma atitude que respeita os limites de cada um, proporcionando a todos a participação e a plena expressão de suas potencialidades. A inclusão favorece a educação no toda uma proposta de mudança, de novos conceitos e ações, e principalmente numa perspectiva de respeito aos próximos.

Segundo Proença, na visão de Malagussi (2018).

As relações pedagógicas devem estar pautadas nas interações estabelecidas entre sujeitos, cultura, objetos e espaços que configuram o processo educativo: crianças, professores, funcionários da instituição, pais, comunidade, conceitos e valores explorados de acordo com o interesse que move o grupo. Essas interações, baseadas em trocas afetivas e no fortalecimento de vínculos, são construídas em uma relação de confiança mútua e na crença de que a ação coletiva é um desafio a ser superado na contemporaneidade (p.75).

Ao ocorrer o acolhimento, os educadores devem ter conhecimento teórico sedimentado, e fundamentado no cuidar e educar. Sendo assim, têm a responsabilidade de proteger as crianças, não só no seu processo de adaptação, mais ao longo dos seus anos escolares, buscando entender suas emoções e seu comportamento agressivo no âmbito da instituição, fornecendo as orientações necessárias em situações de emergência, quando necessário.

Contudo, isso pressupõe proposta pedagógica na instituição, para proporcionar inclusão total e incondicional desses alunos na sala de aula do ensino regular, apresentado projetos, currículos, metodologias de ensino e recursos didáticos flexíveis, com competência de contemplar e atender as diferenças. O objetivo é garantir à criança, desde o início de sua escolarização, princípios de inclusão, cujo desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aluas é uma tarefa a ser assumida por todos os

que compõem um sistema educacional, com condições básicas para seu ingresso e permanecia na educação como lhe é assegurado na legislação.

4 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O trabalho do professor com a inserção da criança no ambiente escolar deve ser proporcionado de maneira natural, para que não haja a percepção das demais crianças de tratamento diferenciado, mas sim cativar o prazer pela aprendizagem da criança que necessita ser incluída. De acordo com Rocha (2017, p. 2): "cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam.

Segundo Morales (2019) a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos, ou seja, não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. Assim sendo, as relações entre docentes e discentes envolvem comportamentos intimamente relacionados, em que as ações de um desencadeiam ou promovem as do outro.

O papel do professor é também o de ampliar os currículos, fazendo com que se flexibilizem diante das diferenças de seus alunos e deixe de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social, que tenha como objetivo ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, semeando uma escola integrada na inclusão, pois de acordo com SILVA (2015), a inclusão significa "humanizar caminhos". Diante de tal complexidade no processo de inclusão, faz-se importante a formação dos professores, contribuindo para que haja as mudanças necessárias exigidas pela educação inclusiva.

O ato de refletir é indispensável para que o professor desconstrua seus saberes e formule novas ideias a respeito do processo de aprendizagem de seus alunos, que são sujeitos diferentes e este é um fator de suma importância no processo de reflexão e construção do planejamento. É necessário que o professor atue como ator principal da ação pedagógica, curioso, atento e com capacidade de mobilizar seus conhecimentos anteriores com os conhecimentos produzidos na escola, considerando assim, as construções do aluno.

O papel do professor é também de ampliar os currículos, fazendo com que se flexibilizem diante das diferenças de seus alunos e deixe de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social, que tenha como objetiva integrada na inclusão.

O trabalho docente com os alunos deficientes na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como colaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

Para que as mudanças ocorram nas escolas, levando em consideração as políticas da educação inclusiva, são necessários investimentos tanto na estrutura física e material, como na formação de todos que compõem a escola. Além disso, todos devem colaborar com essa mudança, desde a gestão política até os líderes da comunidade, bem como as famílias e os próprios alunos, no intuito de enfrentar o preconceito e desenvolver o respeito ao próximo, respeitando suas diferenças.

Para Freire (1996) o professor tem o dever de despertar no aluno a capacidade crítica, independentemente dos desafios que enfrenta em sua jornada de trabalho, pois educar não se limita apenas em passar conteúdo, mas em despertar a curiosidade e ensinar a pensar. Neste sentido, é indispensável que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as situações diversificadas no ensino, como as condições sensoriais, cognitivas ou físicas de cada aluno.

Enfim, cabe ao professor trabalhar dentro de sala de aula permitindo interação e troca entre os alunos. O desenvolvimento de algumas estratégias pode ser decisivo para criar um ambiente de cooperação em que aqueles alunos que têm mais habilidades em alguma matéria possam ajudar aqueles com menos habilidades, ou seja, como o professor tem que ensinar alunos que possuem ou não deficiência, ele pode contar com os próprios alunos para que a inclusão seja realizada de fato.

CONCLUSÃO

A cultura escolar inclusiva é entendida, no presente estudo, como sendo a relação do conjunto de hábitos, práticas, valores e conhecimentos internalizados e manifestados pela escola, por meio da consolidação, no cotidiano escolar, das interações, dos trabalhos, do agir e do pensar. A discussão acerca da cultura escolar é a principal via para a concretização, e efetivação, da inclusão, sendo, por essa razão, extremamente necessária.

A partir da lei a Educação Especial passou a ser uma modalidade da Educação básica com políticas especificas de inclusão para os deficientes de qualquer natureza com aten-

dimento especializado em salas da educação regular. Foi instituídas políticas públicas com diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, O professor precisa se especializar se capacitar para lidar com os especiais. A escola deve disponibilizar um profissional capacitado para dar atendimento especial ao aluno com deficiência auditiva desde a educação infantil. Ter tratamento adequado e especializado é um direito da criança em qualquer.

Compreendemos que para acontecer realmente uma educação inclusiva, juntamente com o processo de ensino aprendizagem destacando a partir dessa pesquisa, deve ocorrer a aprendizagem de ensino de forma significativa com a inclusão. E para que haja e aconteça este processo têm que se fortalecer as formações de professores, criando uma rede de apoio com alunos, docentes, gestores escolares e principalmente as famílias para que assim se tenha um retorno de uma educação inclusiva de qualidade na instituição.

Consideramos que nesse processo de inclusão algumas posturas são preponderantes: a responsabilidade, o compromisso no planejamento e na realização das atividades, o acolhimento aos alunos, a parceria entre os pares, bem como o cumprimento da lei por parte dos órgãos públicos. São fatores fundamentais para que possamos ser uma escola que atribui papel relevante ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, deixando a criança viver por meio de atividades prazerosas e agradáveis. Deixar a criança ser criança, vivenciando por meio do faz de conta situações cotidianas, refletindo-as e reconstruindo-as, apreendendo com o outro o saber produzido culturalmente pela humanidade contribuirá para a formação de sujeitos de direito.

A vivência democrática que buscamos em uma escola de qualidade para todos, deve primar, antes de tudo, pelas atitudes de respeito para com o cidadão. Essa atitude respeitosa, sem discriminação, busca a valorização do papel social de todos e elege a inclusão e o respeito às diferenças como alvo do esforço para a conquista da equidade social que respeita todas as deficiências das crianças, dando a essas a oportunidade de desenvolvimento na escola pública de forma igualitária com qualidade e primazia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

_____, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmera Federal, 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 1, 2 e três, Brasília: MEC/SEF, 1998.

__. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação – MEC. 2004

_____, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

_____, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de seis de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, p. 43, 2015. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6julho-2015-781174-publicacao original-147468-pl.html> Data de acesso: 29/10/2022.

_____,Planalto. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de2020-280529948. Acesso em: 29 out. 2022.

COSTA, F.A.D.S.C. Diário de Campo. Observação Participante. In: Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) 120 f. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

MANTOAN, Teresa Engler. Inclusão escolar: pontos e contrapontos / Maria Tereza Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. —São Paulo: Summus, 2006. — (pontos e contrapontos).

MORALES, P. V. A relação professor-aluno - o que é, como se faz. São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2019.

PROENÇA, M. A. Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com

projetos, portfolios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 1. ed., 2018.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. Ensaios Pedagógicos, v. 7, n. 2, São Paulo, 2017. ROCHA, A. P. L.; et. al. A escola inclusiva: desafios. Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.

SILVA, A. M. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.

Curitiba: Ibpex, 2015. (Série Inclusão Escolar)

INFORMÁTICA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS

RESUMO:

O intuito da presente pesquisa é verificar a contribuição da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, enfatizando a inclusão de portadores da Síndrome de Down. Partindo do pressuposto que toda a pessoa tem condições de melhorar seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo pretende-se buscar em estudos realizados sobre a utilização da informática na educação, metodologias que possam subsidiar o trabalho dos educadores de inclusão, observando os benefícios que estas metodologias proporcionam na educação de crianças com deficiência intelectual. Apesar da caminhada da informática como metodologia para alunos que buscam a inclusão já ter sido iniciada há bastante tempo, é sempre importante que continuemos inovando e direcionando estudos para cada vez mais inserir o público alvo da educação inclusiva no contexto da escola regular. Através da concretização das ações aqui analisadas estaremos mais facilmente nos aproximando de uma escola inclusiva.

Palavras – chave: Deficiência Intelectual; Síndrome de Down; Inclusão.

ABSTRACT:

The purpose of this research is to verify the contribution of computers in the teaching and learning process of students with intellectual disabilities, emphasizing the inclusion of Down Syndrome patients. Based on the assumption that everyone is able to improve their cognitive, social and affective development, we intend to look for studies about the use of information technology in education, methodologies that can subsidize the work of inclusion educators, observing the benefits that these methodologies education of children with intellectual disabilities. Despite the journey of computer science as a methodology for students who seek inclusion has already been initiated for a long time, it is always important that we continue to innovate and direct studies to increasingly include the target audience of inclusive education in the context of the regular school. Through the implementation of the actions analyzed here, we will be more easily approaching an inclusive school.

Keywords: Intellectual Disability; Down's Syndrome; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de muitos anos, a Síndrome de Down foi estudada e continua presente em estudos e trabalhos científicos. Visto que, muito ainda precisa ser conhecido e compreendido acerca da anomalia. Principalmente com os avanços sociais para uma sociedade inclusiva. Por isso, entender a síndrome, como os processos cognitivos ocorrem e como a criança se desenvolve é fundamental para se trabalhar com a criança Down de forma a ajudá-la a progredir e vencer.

Bissoto (2005) ressalta que relevantes investigações foram realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos acerca do desenvolvimento cognitivo da pessoa com Síndrome de Down, dado que, muitas concepções são estereotipadas e delimitam as possibilidades do indivíduo. Por isso, as investigações são importantes para desmistificar conceitos distorcidos referentes à síndrome.

Diante dos avanços científicos, as causas da alteração na divisão cromossômica que acarreta a Síndrome de Down não são conhecidas. Neste sentido, estudos sobre a anomalia trouxeram conhecimentos das características, complicações clínicas, cognitivas, imunológicas e, a forma como a síndrome se apresenta no indivíduo, assim denominada por trissomia 21, mosaico ou translocação (BISSOTO, 2005).

A ocorrência de Síndrome de Down (ou trissomia do cromossomo 21) é de um caso para cada 700 nascimentos e estima-se que no Brasil existam 300 mil portadores, com 8000 novos casos a cada ano, com expectativa de vida em torno de 60 anos. A notícia de que uma criança tem Síndrome de Down pode causar impacto na família, mas a discriminação e o preconceito são os fatores que mais a prejudicam.

Pessoas com Síndrome de Down têm apresentado avanços impressionantes e rompido muitas que trabalham, vivem sozinhas, se casam e até fazem Curso Superior. A melhor forma de combater o preconceito é através da informação e da inclusão de todas as pessoas, na família, na escola, no mercado de trabalho, na comunidade e na sociedade.

É imprescindível um trabalho multidisciplinar com todos os envolvidos com a criança, para a adequação às suas necessidades, uma vez que quanto mais cedo se oferecer um ambiente que promova autonomia e diferentes possibilidades de descoberta de seu potencial, melhor será seu desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 SÍNDROME DE DOWN – HISTÓRICO

Para conhecer fatos, compreender conceitos e entender algo é preciso averiguar sua história, ou seja, estudar sobre o passado e origens. Logo, verificar como tudo começou: os primeiros relatos e fatos reais (COSTA,

2010).

De acordo com Pueschel (1991), os indícios mais antigos de indivíduos com Síndrome de Down, teriam surgido durante escavações de um crânio saxônio no século VII. A cultura Olmec também teria representado pessoas com Síndrome de Down através de esculturas e pictografias há quase 3000 anos, porém, exames detalhados nessas peças deixaram dúvidas se realmente referiam-se a pessoas com Síndrome de Down. A síndrome de Down tem registros antigos na história da humanidade, sendo os primeiros trabalhos científicos datados no século XIX (SILVA & DESSEN, 2002).

Em Schwartzman (2003) são citados exemplos de povos Olmecas, que viveram de 1500 a.C. até aproximadamente 30 d.C. na região hoje conhecida como Golfo do México, em cuja cultura podem ser encontradas referências claras (desenhos, esculturas) a indivíduos com a Síndrome de Down, os quais são representados com características físicas bastante distintas das do povo Olmeca e muito semelhantes às dos indivíduos com Síndrome de Down.

Dados históricos fazem crer que os Olmecas consideravam um portador da Síndrome de Down um semideus, digno, portanto, de adoração, fruto do cruzamento entre mulheres mais idosas e jaguar, objeto de culto. De acordo com Schwartzman (2003, p. 4), "na cultura grega, principalmente a espartana, os indivíduos com deficiência eram abandonados" (SCWARTZMAN, 2003, p. 4). Esses atos eram justificados pela crença de que eram criaturas não-humanas e, assim como escravos e mulheres, eram chamados idiotas, termo que até hoje está associado a indivíduos com problemas cognitivos.

Segundo Silva & Dessen (2002), as crianças com Síndrome de Down foram retratadas por pintores como: Andréa Mantegna (1431-1506) e Jacoles Jordeans (1539-1678), ou seja, a anomalia presente na humanidade era totalmente desconhecida. Assim, registros mostram a deficiência como "idiotia do tipo mongolóide", assim denominada por Edouard Seguin entre 1846 e 1866.

Nas sociedades europeias mais antigas, os portadores de deficiência eram desprezados: "bebês que apresentassem quadro evidente de deficiências, como a Síndrome de Down, estavam sujeitos a morrer por inanição ou devorados por animais selvagens". Na Idade Média, os portadores de deficiência eram considerados fruto da união não abençoada por Deus, e por isso, mãe e filho eram queimados vivos em praça pública.

O fato de que até meados do século XIX, metade das mães morriam com menos de trinta e cinco anos, período de maior incidência da Síndrome de Down, e muitas das crianças nascidas com a síndrome morriam ainda na primeira infância pode explicar a falta de registros de indivíduos com a síndrome nesses períodos.

Em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune verificou uma alteração genética causada por um erro de distribuição cromossômica em que, ao invés de 46, as células possuíam 47 cromossomos e este cromossomo extra se ligava ao par 21. Assim, surgiu a denominação Trissomia do 21, e a anomalia foi batizada como Síndrome de Down em homenagem ao seu descobridor. Alterações provocadas pelo excesso de material genético no cromossomo 21 extra determinam as características típicas da Síndrome de Down, que são: comprometimento intelectual, aprendizagem lenta, hipotonia (diminuição do tônus muscular, responsável pela língua protusa), dificuldades motoras, atraso na articulação da fala e, em 50% dos casos, cardiopatias, olhos oblíquos, rosto arredondado, mãos menores com dedos mais curtos, prega palmar única e orelhas pequenas.

Mustacchi (1997) afirma que a Síndrome de Down pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos diferentes:

1. trissomia simples, também conhecida como não disjunção do cromossomo 21, ocorrendo em 96% dos casos. Foi descrita pela primeira vez por Lejeune, em 1959.

2. A trissomia por translocação acontece em indivíduos apresentando 46 cromossomos, e não 47. O cromossomo 21 extra fica sobreposto ou translocado para outro cromossomo, geralmente o 14, 21 ou 22. Foi descrito pela literatura em 1960. A incidência dessa forma ocorre em 3 a 4%;

3. A trissomia por mosaicismo acontece quando somente algumas células têm 47 cromossomos e outras 46. Foi descrita em 1961. A ocorrência é de 1% (PUESCHEL, 1991).

A diferença entre estas ocorrências é que os comprometimentos são menores quando a trissomia se dá por translocação ou mosaicismo. Para Pueschel & Reily (2007), Jean Esquirol seria o responsável pela primeira descrição de uma criança com Síndrome de Down em 1838. Em 1846 Edouard Seguin descreveu um paciente com feições semelhantes à de um indivíduo com Síndrome de Down e o deu a denominação de "idiota furfurácea".

Pueschel & Reily (2007) afirmam ainda que em 1866, Duncan registrou uma menina "com uma cabeça pequena e redonda, olhos parecidos com os chineses projetando a língua uma grande língua e que só conhecia algumas palavras" (PUESCHEL & REILY, 2007).

Foi o médico John Langdon Down o primeiro a perceber e descrever as nítidas semelhanças fisionômicas entre algumas crianças que tinham atraso mental, utilizando-se do

termo "mongolismo" para descrevê-las. Influenciado pelo livro de Charles Darwin a partir do estudo “a Origem das espécies”, Down acreditava que a condição que hoje denominamos Síndrome de Down era um retorno a um tipo racial mais primitivo. Ao ligar a aparência dessas crianças aos orientais, Down criou o termo “mongolismo” e inadequadamente os chamou de “idiotas mongolóides”.

O cabelo não é preto, como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanho, liso é escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação (PUESCHEL & REILY, 2007, p. 48).

O número de cromossomos presentes nas células humanas é 46, 23 oriundos da mãe e 23 do pai, que se agrupam em 23 pares. Em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune verificou que em certos casos ocorre um erro na distribuição dos cromossomos e surgiu aí o termo “trissomia do 21”, que é o resultado da não disjunção primária, que pode ocorrer em ambas as divisões meióticas e em ambos os pais. A partir desse trabalho, a trissomia foi vista como uma manifestação clínica.

Influenciado por conceitos evolucionistas hoje considerados errôneos e equivocados, John Down aceitava a superioridade de uma raça sobre a outra, caracterizando os portadores da Síndrome de Down como raça inferior. Além disso, a tuberculose, presente nos genitores de crianças com Síndrome de Down daquela época, era considerada como um fator cultural.

Em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune verificou uma alteração genética causada por um erro de distribuição cromossômica em que, ao invés de 46, as células possuíam 47 cromossomos e este cromossomo extra se ligava ao par 21. Assim, surgiu a denominação Trissomia do 21, e a anomalia foi batizada como Síndrome de Down, em homenagem ao seu descobridor. Alterações provocadas pelo excesso de material genético no cromossomo 21 extra determinam as características típicas da síndrome de Down que são: comprometimento intelectual, aprendizagem lenta, hipotonia (diminuição do tônus muscular, responsável pela língua protusa), dificuldades motoras, atraso na articulação da fala e, em 50% dos casos, cardiopatias, olhos oblíquos, rosto arredondado, mãos menores com dedos mais curtos, prega palmar única e orelhas pequenas.

Pueschel & Reily (2007) lembram ainda que o uso desses termos, nos dias atuais, é considerado insulto e preconceito, pois não há nenhuma ligação entre tal condição e a etnia. Depois desse trabalho inicial de Down, vieram outros que contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre a anomalia. Dentre eles, os trabalhos de Fraser & Michell (1876), o de Ireland (1877), que distinguiram a “idiotia mongolóide” da “idiotia cretinóide”, o de Wilmarth (1890) e o de Telford Smith (1896), que descobriu uma técnica de tratamento para estas crianças utilizando o hormônio tireoidiano.

Porém, foi somente em 1932 que o oftalmologista holandês Waardenburg sugeriu que a ocorrência da anomalia fosse causada por uma alteração cromossômica e, em 1934, nos Estados Unidos, Adrian Bleyer supôs que essa alteração poderia ser uma trissomia. Contudo, em 1958, o Dr. Jérôme Lejeune e Patricia Jacobs e colaboradores descobriram, quase simultaneamente, a existência de um cromossomo 21 extra (SCHWARTZMAN, 2003).

2.2 CARACTERÍSTICAS E DESEVOLVIMENTO NA SÍNDROME DE DOWN

Diversas alterações fenotípicas caracterizam a Síndrome de Down podem ser observadas ao nascimento ou ainda no feto. Contudo, essa observação deve ser considerada em conjunto, e este conjunto de alterações indicará à síndrome. Os cromossomos são designados por números, isto é, masculino 46, xy e feminino 46, xx. Então, a trissomia ocorre quando existe a presença de um cromossomo extra no cariótipo do indivíduo.

Segundo Schwartzman (2003), quase todos os casos de Síndrome de Down têm sua origem em um erro na divisão celular, ou seja, um erro suficiente para modificar o desenvolvimento embrionário do bebê. A comprovação diagnóstica é feita através de um exame genético: o cariótipo que, logo, confirmará o cromossomo extra no par 21. Para o autor vários sinais clínicos descrevem recém-nascidos afetados pela Síndrome de Down. Dado que, são muitas as características físicas consequentes da síndrome, logo cada criança acometida apresenta algumas delas mais acentuadas.

De acordo com Schwartzman (2003), as características e etiologia da Síndrome de Down são muitas, visto que algumas delas não influenciarão no desenvolvimento da criança. Contudo, cada característica de forma peculiar marca diferenças físicas como:

Perfil achatado; nariz pequeno e o osso nasal geralmente achatado, sendo em algumas crianças a passagem nasal mais estreita; hipoplasia (diminuição da atividade dos tecidos da face); boca e dentes pequenos de forma que a língua pode projetar-se para fora; língua hipotônica, com a diminuição do tônus muscular, a língua pode ficar com estrias; o céu da boca ou palato é estreito; os cabelos são finos e lisos; possuem pregas epicântica ou pregas palpebronasais que se estendem do nariz até a parte interna da sobrancelha cobrindo o canto interno do olho; as orelhas são pequenas com baixa implantação, assim, a borda superior da orelha na sua maioria é

dobrada e os canais do ouvido estreitos; prega palmar transversal única; as mãos e os pés tendem a ser pequenos e grossos e existe uma distância entre os dedos dos pés, um espaço maior entre o dedão e o segundo dedo; nas mãos ocorre o encurvamento dos quintos dígitos; a parte posterior da cabeça é levemente achatada, o que é denominado de braquicefalia e a Síndrome de Down pode ocorrer em qualquer raça, povos negros, amarelos e brancos (COSTA, 2010, p. 27).

As crianças com Síndrome de Down, em geral, têm características físicas peculiares, por exemplo: os cabelos podem ser normais, mas em geral são finos e hipopigmentados; lábios finos e fissuras que aumentam a prevalência e severidade com a idade; abertura das pálpebras inclinadas com a parte externa mais elevada; prega da pálpebra no canto dos olhos; prega única na palma das mãos, dentre outras.

Até os cinco anos o cérebro das crianças com Síndrome de Down, encontra-se anatomicamente similar ao de crianças normais, apresentando apenas alterações de peso, que nestas crianças encontra-se inferior a faixa de normalidade, que ocorre devido uma desaceleração do crescimento encefálico iniciado por volta dos três meses de idade.

Nas palavras de Gundim (2007):

A síndrome acarreta sérios comprometimentos no organismo, sendo os mais frequentes defeitos congênitos no coração (quase 40% apresentam mal formação cardiovascular, necessitando de intervenções cirúrgicas). A síndrome acarreta também comprometimento auditivo e visual, sendo frequentes as alterações auditivas, resultado de má formação anatômica no aparelho auditivo e diminuição do tamanho do pavilhão do ouvido externo. Reconhece-se a alta prevalência de comprometimento do ouvido médio, afetando a acuidade auditiva destas pessoas em graus que variam de perda leve a moderadamente severa. Problemas oculares podem também ocorrer, como estrabismo, catarata e diminuição da acuidade visual. Apresentam hipotonia muscular que demanda estimulação logo ao nascer (GUNDIM, 2007, p. 32).

Nos primeiros meses de vida, o desenvolvimento psicológico é observado através das reações motoras, afetivas e pela vocalização. Visto que, as crianças com a síndrome apresentam reações mais lentas e a hipotonia interfere no desenvolvimento psicomotor que depende do tônus muscular, como por exemplo: sorrir. Assim, o sorriso é mais curto e menos intenso, e demoram mais para responder a estímulos visuais e auditivos.

Para Casarin (2003), a criança precisa de um maior contato visual, porque o contato do olho também é mais lento, e ela demora mais para observar tudo que está a sua volta. Então, sua ligação com o ambiente é tardio. Existem diferenças quanto à memória auditiva imediata, neste sentido, a criança não conserva informações. Logo, retém apenas algumas palavras do que ouve, e isso pode prejudicar o aprendizado da gramática e da sintaxe.

Casarin (20037) afirma:

A exploração do ambiente faz parte da construção de mundo da criança, e o conhecimento que ela obtém por meio desse movimento exploratório formará sua bagagem para se relacionar com o meio ambiente [...] (CASARIN, 2003, p. 277).

Acriança utiliza comportamentos repetitivos, estereotipados, exploratórios e desorganizados, e como foi dito, explora menos que crianças sem a síndrome. Dessa maneira, demonstram pouca ligação com o ambiente.

Conforme Casarin (2003), o jogo simbólico e atividades de faz de conta também se apresentam mais lentos, com comportamentos de repetição. Dado que, algumas crianças com a Síndrome de Down apresentam ainda déficit de atenção que pode comprometer seu desenvolvimento em tarefas e relacionamentos. Portanto, o distúrbio de atenção dificulta o desenvolvimento social e cognitivo, e as relações entre objetos e eventos.

Para Casarin (2003), estudos afirmam uma aparente desordem na sequência cronológica no desenvolvimento de pessoas com a Síndrome de Down. É preciso considerar que o desenvolvimento cognitivo de uma criança com a síndrome não é somente mais lento, mas principalmente, é um processo que se dá de forma diferente, mais individual, professor e aluno.

A mesma autora discute sobre a hipotonia muscular que contribui para o atraso no desenvolvimento motor, e esse atraso evidentemente afetará o desenvolvimento de outras áreas de atuação. Existe pouco comprometimento no desenvolvimento social e emocional da criança.

Conforme Schwartzman (2003), o desenvolvimento da autossuficiência apresenta problemas na alimentação, uma vez que alguns bebês apresentam desinteresse na comida e pode apresentar constipação intestinal ou diarreias. As crianças com a Síndrome também apresentam dificuldades na mastigação e deglutição, e o controle dos esfíncteres também é atrasado.

O desenvolvimento cognitivo também mostra atrasos consideráveis como em atividades de exploração do ambiente e atividade como: passar brinquedos de mão em mão e achar um objeto escondido debaixo de um pano. Mesmo nas brincadeiras, a criança com a Síndrome de Down tende a explorar menos que crianças sem a síndrome. As atividades lúdicas devem ser de acordo com o nível cognitivo da criança, assim, o professor deve estar atento ao desenvolvimento diário do aluno, e os pais devem também trabalhar essa percep-

ção em casa, para de fato acompanhar todo o desenvolvimento. A estimulação no sentido de favorecer a atividade lúdica e o faz de conta é fundamental.

De acordo com Schwartzman (2003), a linguagem é a área que a criança com a síndrome apresenta maior atraso. Demora cerca de dezoito meses para emitir a primeira palavra e apresentarão ao longo dos anos dificuldades para aquisição de regras gramaticais, o que será explicado no próximo tópico de forma mais detalhada.

Na idade escolar ocorrerá um maior progresso nas habilidades comunicativas, sendo totalmente possível, a alfabetização da criança com Síndrome de Down. Popularmente, os indivíduos com Síndrome de Down são tidos como bem-humorados, pessoas afetivas e calmas, com prejuízos intelectuais moderados.

Schwartzman (2003) alerta que existe uma grande variação no comportamento dos indivíduos com Síndrome de Down e grande diferença entre eles no que se refere ao potencial genético e as características familiares e culturais.

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças afetadas, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético bem como das importantíssimas influências derivadas do meio (SCHWARTZMAN, 2003, p. 58).

A deficiência intelectual é uma característica da Síndrome que proporciona um atraso em todas as áreas do desenvolvimento e da inteligência. O comportamento e o desenvolvimento da inteligência podem ser afetados, mas não depende da alteração cromossômica.

Para Schwartzman (2003), alguns protocolos de acompanhamento de indivíduos com Síndrome de Down têm sido utilizados com a finalidade de detectar o mais cedo possível ou de se evitar, quando possível, condições que podem comprometer a qualidade de vida destes pacientes. Na vida adulta são realizados testes de função da tireoide anuais; orientação no que se refere à possibilidade de uma vida independente, à sexualidade e ao trabalho; visitas ao dentista duas vezes por ano; orientação nutricional e quanto a atividades físicas; atenção para sinais de deterioração intelectual; atenção para a ocorrência de depressão.

Quanto mais cedo for detectado o problema, maior a chance de desenvolvimento. Carinhosas e dóceis, boa parte das crianças com Down respondem bem às atividades que estimulam o senso rítmico e a socialização, como teatro e dança. Se integradas na escola é possível que, por volta da pré-adolescência, já estarem alfabetizadas. Mas é preciso estar atento com relação a problemas cardíacos e respiratórios.

A alteração genética que caracteriza a Síndrome de Down, além das alterações fenotípicas, traz ainda alterações em outros sistemas do organismo, e principalmente o sistema nervoso central. O cérebro de indivíduos com Síndrome de Down possui uma redução, em relação ao peso, se comparado a indivíduos sem a síndrome, em cerca de 10% - 50%, enquanto o cérebro de indivíduos adultos "normais" pesa de 1200 a 1500g em pessoas com a síndrome é de 700 a 1100g. O peso do tronco cerebral e do cerebelo é relativamente menor do que o do cérebro, pois "O peso do tronco cerebral e cerebelo representam 12,7% do peso encefálico total em crianças normais e de 12% nas crianças com SD" (SCHWARTZMAN, 2003, p. 51).

Schwartzman (2003) afirma que:

[...] crianças com Síndrome de Down têm grandes diferenças no que se refere às suas personalidades e podem apresentar, da mesma forma que indivíduos sem alterações cromossômicas, distúrbios do comportamento, desordens de conduta ou outros quadros neuropsiquiátricos (Schwartzman, 2003, p. 58).

Schwartzman (2003) explica ainda que outra alteração clínica ou característica é a pele e fâneros, o excesso de pele na região da nuca e fissuras da língua, que não altera o gosto da comida e nem causa desconforto. Pessoas Down possuem frequentes problemas relativos ao sono, o que é chamado de apneia ou síndrome do sono inquieto. A síndrome do sono inquieto revela que durante o sono ocorre uma atividade motora, logo, um sono inquieto.

No entanto, mesmo diante das adversidades apresentadas, a criança com Síndrome de Down em um processo de inclusão terá oportunidade de desenvolver não somente aprendizagens de comportamentos acadêmicos no sentido mais restrito, mas também de desenvolver-se em muitos outros aspectos o que, muito provavelmente, contribuirá para uma transição mais segura do contexto familiar para a escola.

2.3 INFORMÁTICA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DAWN

Existe um consenso de que a tecnologia contribui nas diversas áreas, abrindo caminhos e oportunizando o que antes era impossível. Se percebe que o avanço tecnológico se movimenta na tendência de facilitar a vida. Mal percebemos e utilizamos mecanismos que foram desenvolvidos para beneficiar e facilitar as atividades do diaa-dia dia como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, re-

lógio, em suma, uma infindável lista de recursos, que assimilados ao nosso cotidiano são recursos que facilitam o desempenho em atividades funcionais (TRINDADE, 2016).

As inúmeras estratégias de aplicação das tecnologias da informação e comunicação têm sido sistematizadas e classificadas das mais variadas formas, dependendo das ênfases que quer dar cada explorador. Visto que as tecnologias vêm evoluindo em favor da humanidade, no campo educacional, em especial, na área da educação especial, tem se dado uma atenção a esses recursos.

A informática pode ser utilizada como recurso pedagógico na aprendizagem, desenvolvendo nos portadores de deficiência intelectual o aprimoramento da coordenação motora, raciocínio lógico, criatividade e autonomia, visto que todo deficiente tem condições de aprender independente das limitações impostas pela condição de sua deficiência (FREIRE & PRADO, 1998).

A importância do uso da informática para a aprendizagem não se resume somente a aplicabilidade na educação inclusiva, sabemos de sua relevância em todas as áreas da educação. Ao utilizarmos os recursos da informática observando os benefícios de seu uso e propondo metodologias que contemplem as particularidades de crianças portadoras de deficiência intelectual estaremos fomentando um melhor desenvolvimento da aprendizagem e contribuindo para o processo da inclusão (MACHADO, 2012, pp. 23-24). Baseada no princípio da equidade que preconiza oferecer condições para que sujeitos com diferentes estilos de aprendizagem tenham acesso ao saber percebemos que a informática pode ser um dos subsídios a ser utilizado com os alunos portadores de necessidades especiais dependendo é claro de suas especificidades.

Para Machado (2012):

A utilização de recursos tecnológicos na educação de sujeitos com necessidades especiais tem como meta, portanto opor-se aos métodos mais tradicionais empregados na (re) educação e (re) habilitação destas populações (VALENTE, 1999). Neste sentido, não se trata de usar uma ferramenta tecnológica com o objetivo de corrigir uma "anormalidade" (intelectual, física, semsorial, cognitiva). Interessa-nos acima de tudo, uma opção educacional que respalde e oriente o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que contemple as particularidades de cada sujeito e, simultaneamente, as expectativas e necessidades do grupo social do qual faz parte [...] dois eixos complementares no trabalho pedagógico (MACHADO, 2012, p. 24).

A utilização de recursos tecnológicos na educação de sujeitos com deficiência intelectual tem como meta, portanto, opor-se aos métodos mais tradicionais empregados na (re) educação e (re) habilitação destas populações (VALENTE, 1999). Neste sentido, não se trata de usar uma ferramenta tecnológica com o objetivo de corrigir uma "anormalidade" (intelectual, física, sensorial, cognitiva). Interessa-nos acima de tudo, uma opção educacional que respalde e oriente o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que contemple as particularidades de cada sujeito e, simultaneamente, as expectativas e necessidades do grupo social do qual faz parte [...] dois eixos complementares no trabalho pedagógico (1999, p. 121).

Quando se pensa na utilização da informática em relação ao aluno portador de Síndrome de Down, Carsten (2011) afirma que:

Pode-se assim citar que o uso do computador e de software livres de fácil acesso na rede, as linguagens de programação multimídia que possibilitam uma ampliação de limites para o enriquecimento cognitivo do portador de Síndrome de Down colaboram com sua socialização e participação focando a criança em atividades lúdicas que as levam a aprendizagem, com o objetivo de avaliar e analisar o desenvolvimento das relações lógico-matemáticas e linguísticas num ambiente computacional (CARSTEN, 2011, pp. 16-17). A autora prossegue defendendo que:

O computador aparece como a descoberta mais significativa e transformacional da era moderna, acelerando as informações, comunicações e resolução de atividades consideradas vagarosas e dispendiosas, caras e perigosas. Desde o seu aparecimento que o homem não cessou de aperfeiçoá-lo, introduzindo-o nas fábricas, nos escritórios, nos serviços, nas escolas e até mêsmo nas casas de cada um. A motivação para introduzir os computadores nas escolas tem objetivos socioeconômicos e políticos. Preparar os futuros cidadãos para o trabalho ou para o lazer, na sociedade da informação e nas escolas especiais quais os cuidados que nos são apresentados (CARSTEN, 2011, p. 18).

Conforme Freire & Prado (1998) dentre as contribuições que a informática oferece aos estudantes com deficiência intelectual podemos citar:

- Aprimoramento da Coordenação Motora;
- Desenvolvimento da autonomia;
- Construção e aprimoramento da leitura, da escrita e interpretação;
- Socialização; Criatividade.

Para Scattone (2012) ao utilizarmos tais recursos na educação de alunos portadores de deficiência intelectual, é possível promover possibilidades de melhora no desenvolvimento da aprendizagem destes alunos considerando principalmente suas peculiaridades. A escola deve propiciar a democratização do conhecimento possibilitando oacesso a ela e ao conhecimento deve ser um direito de todos.

As características peculiares destes indivíduos exigem a utilização de recursos oferecidos pela informática tais como (softwares, editor de texto, blogs, redes sociais, etc.); utilizar o computador na escola como ferramenta que venha auxiliar pedagógicamente o desenvolvimento interativo e social do aluno de inclusão; ampliar as capacidades intelectuais destes alunos; desenvolver o pensamento autônomo (formular estratégias) através de jogos; fomentar o desenvolvimento da autoestima com tarefas lúdicas as quais o aluno com deficiência participe demonstrando desempenho; estimulando a criatividade do aluno portador de deficiência intelectual utilizando os programas específicos para desenhos e pinturas verificando o aprimoramento de sua coordenação motora.

Acredita-se que estas mudanças podem ser significativas para a educação de pessoas com deficiência intelectual, mas para isto devem acontecer mudanças em toda estrutura da educação principalmente no fazer pedagógico onde educadores da educação inclusiva não tenham medo de ousar e possam inserir em sua prática a informática como subsídio de aprendizagem de alunos com deficiência (MACHADO, 2012).

Para Vygotsky (2008) a socialização e o ambiente computacional proporcionam mudanças na zona de desenvolvimento proximal do aluno, os quais não acontecem nas salas de aulas tradicionais. A colaboração dos pares e o professor provocador da curiosidade do aluno propõe um trabalho conjunto de parceria, para produzir algo que sozinho não conseguiria.

Para Richter (2000), os alunos precisam correr riscos e desafios, para vencerem e alcançarem os objetivos no processo de ensino-aprendizagem, produzindo e interpretando a linguagem que está além dos seus conhecimentos reais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para os professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

O que faz uma escola ser inclusiva é, em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições.

E isso vale para os estudantes com deficiência ou não.

Diante dos avanços tecnológicos que se apresentam em que a humanidade está depara com tecnologias avançadas que se renovam é preciso um repensar no fazer pedagógico das escolas buscando alternativas para (re)significar a aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais para que elas possam acompanhar a referida evolução. A educação deve ter como meta formular e apresentar aos alunos situações desafiadoras, provocando naturalmente sua interação ao meio em que vivem e buscando dessa forma seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo em um processo deve ser pensado tendo as tecnologias como aliada.

REFERÊNCIAS

BISSOTO, M. L. O Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de Aprendizagem do Portador de Síndrome de Down: Revendo Concepções e Perspectivas Educacionais. Ciência e Cognição; Ano 02, Vol 04, março/2005.

CARSTEN. G. A Utilização do Computador na Alfabetização do Aluno com

Deficiência Intelectual. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

CASARIN, S. Aspectos Psicológicos na Síndrome de Down. In. SCHWARTMAN J. S. (Org). Síndrome de Down. 2s Ed. São Paulo: Mennon: 2003.

COSTA, F. M. M. A Inclusão do Aluno com Síndrome de Down no Ensino Regular e a Relação Professor e Família no Processo Educacional. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser. Curso de Pedagogia. Aparecida de Goiânia, 2010.

FONSECA, V. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Revisitando o Processo de Formação de Professores na Área da Informática na Educação Especial. Anais do II Encuentro Mundial de Educacion EspecialY Preescolar II Conferencia Latino Americana de Educacion Inicialy Prescolar Infancia Y Educacion. Havana: p. 121, 1998.

GUNDIM, Shirley Macedo. A Inclusão de Alunos com Síndrome de Down em Escolas de Goiânia. 2007. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. MACHADO, R. S. Contribuição da Informática na Educação Inclusiva. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar o que é? Por que? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MUSTACCHI, Z. Anais do Congresso sobre Síndrome de Down. Salvador: 1997.

PUESCHEL, S. Síndrome de Down: Hacia Un Futuro Mejor. Barcelona, Espanha:

Masson S. A., 1991.

PUESCHEL, S. & REILY, L. H. Síndrome de Down: Guia para Pais e Educadores.

São Paulo, Papirus, 2007.

RICHTER, M. G. Ensino do Português e Interatividade. Santa Maria: Ed. UFSM.136 p, 2000.

SCATTONE, C. A Educação e a Pessoa com Deficiência na Era da Informática.

2012.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2003. SILVA, N. L. P. & DESSEN, M. A. Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 503-514. _____. Síndromes de Down: Etiologia, Caracterização e Impacto na Família. Interação em Psicologia, ano 02, vol 6, jul./dez. 2002, p. 167-176.

TRINDADE, V. C. Tecnologia como Facilitadora da Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual. Monografia submetida ao Programa de Especialização em Educação na Cultura Digital da UFSC. Florianópolis – SC, 2016.

VYGOTSKY, L. S. O Teórico do Ensino como Processo Social. Nova Escola, São Paulo, 2008.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

Resumo

Este artigo tem como objetivo destacar os diversos aspectos que devem ser considerados em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como características básicas a desatenção, a agitação e a impulsividade. Reconhecendo que, hoje, esse distúrbio é um grande desafio para a educação, e para todos que convivem com essas vivencias, o presente estudo buscou investigar as interferências do TDAH no processo de ensino-aprendizagem, tendo como público alvo alunos na etapa do Ensino Fundamental II e seus respectivos professores. Para isso, fez-se um estudo aprofundado sobre o que é TDAH, suas características, consequências e diagnóstico, bem como as implicações no ambiente escolar, apontando qual o papel da escola e do professor diante da problemática. Como resultado do estudo, apresenta-se uma proposta de ação psicopedagogia, envolvendo estratégias de ação e atividades psicopedagógicos, no intuito de auxiliar professores e facilitar a aprendizagem do aluno portador de TDAH.

Palavras-chave: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Hiperatividade. Déficit de atenção e aprendizagem. Educação.

Introdução

Os fatores com o TDHA vem sendo abordada cada nas escolas, e se fala muito em comprometimento e do rendimento dos alunos diante dessa situação, , o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está classificado na categoria de transtornos hipercinéticos, descrito como "grupo de transtornos caracterizados por início precoce - habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida -, falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, coordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras do que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem.

2 Desenvolvimento

2.1 Identificando o TDHA

Segundo Drouet (2010) as crianças hiperativas, tem descontroles motor acentuados, o que faz com elas tenham movimentos bruscos inadequados expressão facial descontrolada, fala e respiração entrecortadas, mudanças frequente de humor e instabilidade afetiva

Com frequência mexe e sacode os pés, levanta da cadeira, se remexe no assento;

É Facilmente distraída por estímulos externos;

Dificuldade em esperar sua vez;

Dispara respostas antes mesmo das perguntas;

Dificuldades de seguir instruções e ordens;

Frequentemente muda de atividades inacabadas para outras;

Dificuldade em brinca em silêncio ou tranquilidade;

Fala excessivamente.

Dentre vários comportamentos (SILVA, 2003) caracteriza estes sendo os mais corriqueiros dentro da sala de aula.

Uma criança pode apresentar-se indisciplinada e com baixa tolerância à frustração e possivelmente não ser DDA, já que na investigação de sua história pode ser constatado que ela é oriunda de um ambiente em que características comportamentais como disciplina e contenção não são valorizadas. Pode também não estar recebendo atenção suficiente ou sofrendo maus-tratos (SILVA, 2003, p.36).

A autora enfatiza que tais comportamentos podem ser facilmente confundidos.

2. 2 O TDHA/DDA e suas características

Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) descreve o TDAH - Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade, sendo aquele indivíduo que possui dificuldades em centralizar atenção e concentração, atitudes e comportamentos de inquietude constante e impulsividade, afetando significavelmente as relações sociais e familiares, refletindo negativamente nas ações escolares e profissionais.

Ainda segundo a ABDA, o transtorno do déficit de atenção afeta cerca de 3 a 5% da população mundial, e foi constatado segundo pesquisas realizadas pela associação, que acomete mais pessoas do sexo masculino, podendo se estender até a idade adulta, em muitos casos, a hiperatividade que é explícita na criança, aparece no adulto como inquietação interna, um desejo constante de mudança.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção os sintomas surgem antes dos sete anos de idade e persistem pelo menos seis meses, em mais de um ambiente, casa, escola, parques ou outros, a hiperatividade pode ser notada antes dos sete anos, o que pode ser observado nesta idade é a falta de atenção, pois só após esta idade a criança é solicitada a participar de atividades mais estruturadas, que requerem um uso maior da atenção.

De uma forma geral, as crianças com este transtorno tendem a apresentar alguns problemas como, dificuldade de atenção e concentração, problemas de aprendizado, distúrbios de comportamento, inquietude e hiperatividade, distúrbios motores e retardos na fala.

Segundo Silva (2003) o sinal que pode diferenciar uma criança DDA de uma criança tida como “normal”, é a intensidade, frequência e constância das três principais características, alteração de atenção, impulsividade, e da velocidade da atividade física e mental. Segundo a autora, tudo na criança DDA parece estar a mais que o convencionado.

Ainda segundo a autora, a intensidade e a frequência da hiperatividade, concentração e a impulsividade são o termômetro para diferenciar uma criança DDA de outra que não seja:

Uma criança pode apresentar-se indisciplinada e com baixa tolerância à frustração e possivelmente não ser DDA, já que na investigação de sua história pode ser constatado que ela é oriunda de um ambiente em que características comportamentais como disciplina e contenção não são valorizadas. Pode também não estar recebendo atenção suficiente o sofrendo maus-tratos (SILVA, 2003, p.36).

O TDHA ocorre como resultado de uma disfunção neurológica no córtex pré-frontal. Quando pessoas que tem TDHA tentam se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui ao invés de aumentar. Pessoas que sofrem de TDAH apresentam muitos destes sintomas: fraca supervisão interna, pequeno âmbito de atenção, distração, desorganização, hiperatividade, problemas de controle, impulsividade e dificuldade de aprender com os erros (SILVER, 1988).

Segundo Silva (2003) o sinal que pode diferenciar uma criança DDA de uma criança tida como “normal”, é a intensidade, frequência e constância das três principais características, alteração de atenção, impulsividade, e da velocidade da atividade física e mental. Segundo a autora, tudo na criança DDA parece estar a mais que o convencionado.

O comportamento DDA surge sobre o trio de base alterada, conhecidas pelos seguintes sintomas, conhecidos como alteração de atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental (SILVA, 2003).

3 – Hiperatividade

É crescente o uso do termo “hiperatividade” para diagnosticar crianças e adolescentes que são encaminhados ao neurologista para avaliação, termo que com frequência carrega a conotação de doença. Nada mais desaconselhável do que estabelecer uma conexão direta entre hiperatividade e “doença médica”. Ao interpretar o termo hiperatividade, sendo que, o seu significado, como a própria palavra diz, hiperatividade é uma atividade acima do considerado normal (DROUET, 1990).

Mas o padrão de atividade considerado normal para uma criança não existe, não há uma constância para padronização desta atividade. Hiperatividade é, portanto, um termo relativo à capacidade de quem observa a criança em seu campo perceptivo. É uma atividade motora intensa, composta por movimentos involuntários, associados aos movimentos voluntários, os quais a criança não consegue controlar. Muitas vezes essa movimentação intensa é acompanhada por hiperatividade verbal ou ideativa (GOLDSTEIN, 2006).

É um distúrbio mais frequente em crianças com transtorno motores. A hiperatividade é uma perturbação psicomotora. Este comportamento não aparece apenas pelo excesso de atividade, de “falta de parada” da criança, mas também no seu próprio corpo (DROUET, 1990, p. 142).

Rohde e Mattos (2003), afirmam que os sintomas de hiperatividade se manifestam por intermédio dos seguintes sintomas: agitar as mãos ou os pés, se remexer na cadeira, abandonar sua cadeira, em situações onde era para permanecer sentados, falar demais e ter dificuldade para brincar. Ainda com relação a esse assunto:

As crianças hiperativas têm descontrole motor acentuado, o que faz com que elas tenham movimentos bruscos e inadequados, expressão facial descontrolada, fala e respiração entrecortadas, mudanças frequentes de humor e instabilidade afetiva. Elas passam, por exemplo, de uma crise de raiva para a demonstração de carinho, do choro ao riso e vice-versa (DROUET, 1990, p. 142).

Enquanto para Silva (2003) a hiperatividade é classificada em física e mental, identificada da seguinte maneira:

Hiperatividade física: é destacada em indivíduos agitados em demasia, pula frequentemente, anda incansavelmente, mexem em vários objetos ao mesmo tempo.

Hiperatividade mental: acomete o sistema mental de modo que o cérebro esteja em constante atividade, dificuldade para dormi, conversa vários assuntos ao mesmo tempo, cérebro em constantes barulhos.

Enfatiza a autora que a energia hiperativa, causa incômodos dia-dia ao portador, dificultando o ritmo de atividades em comparação aos não DDAs.

3.1 Dificuldade de atenção e concentração

Silver (1988) fala que talvez o fator que mais caracteriza o TDAH é a falta de capacidade do indivíduo em concentrar-se no que está sendo apresentado sem se distrair com qualquer outro estimulo.

Aparentemente a criança com TDAH sente uma necessidade extrema de prestar atenção em estímulos novos e muitas vezes irrelevantes. Elas, geralmente, não conseguem completar nenhuma tarefa iniciada, pois assim que iniciam a tarefa, facilmente se distraem com outros estímulos e passam a fazer outras coisas e assim sucessivamente indo de uma tarefa a outra sem completa-las.

Ainda com base em Silver (1988) estas crianças apresentam muita dificuldade em memorizar e lembrar-se de compromissos assumidos e esquecem facilmente onde deixaram seus objetos. Esta falta de atenção leva muitas vezes a problemas acadêmicos, e no futuro aos profissionais por falta de produtividade.

Enquanto Silva (2003) declara que alteração da atenção é o sintoma com maior expressividade, uma vez que todo individuo com DDA terá a dificuldade de prestar atenção ou de se concentrar.

Segundo Silver (1988), a causa mais comum do comportamento distrativo parecer ser uma dificuldade específica do sistema nervoso, no qual o cérebro não filtra adequadamente entradas sensoriais.

Ainda segundo Silver (1988), recebemos continuamente entradas de todos os nossos sentidos, normalmente filtramos estímulos sem importância e prestamos atenção apenas aos que são importantes. As entradas menos importantes, porém, não são bloqueadas, são simplesmente conduzidas para um nível mais baixo de consciência no cérebro e nunca aparecem com uma focalização definitiva.

Se o problema de atenção ocorre em alguns momentos ou lugares, ou apenas em conjunto com certos acontecimentos, pense em ansiedade. Se acontece, depois de uma experiência estressante, pense em depressão, mas se a dificuldade de atenção, e o curto período de atenção, se apresentarem durante toda a vida da criança, são provavelmente de base neurológica (SILVER, 1988, p. 41).

O âmbito de atenção pequeno é a identificação desse distúrbio, pessoas que tem TDAH, têm dificuldade de manter a atenção e o esforço durante períodos de tempo prolongados. Sua atenção tende a divagar e geralmente se desligam das tarefas que estão realizando.

Silver (1988) afirma ainda que assim, uma das coisas que às vezes podem enganar os clínicos ao tratar este distúrbio, é que as pessoas com TDAH não têm um âmbito pequeno para tudo. Algumas pessoas com TDAH pode prestar atenção em coisas novas, bonitas, coisas altamente estimulantes, interessantes ou assustadoras.

3.3 Impulsividade

Segundo Drouet (1990) a falta de controle do impulso faz com que muitas pessoas que têm TDAH se metam em problemas. Elas podem dizer coisas inadequadas para os pais, amigos, professores, empregados, clientes, etc. Decisões mal pensadas são ligadas à impulsividade. Ao invés de pensar bem no problema e ponderar sobre possíveis soluções, muitas pessoas que têm TDAH, querem uma solução imediata e acabam agindo por impulso. Esta é a mesma impulsividade que faz com que a criança não consiga esperar sua vez. Nesse sentido:

Quando se dá a criança um problema cuja solução requeira atenção cuidadosa e ela, sem pensar, emite resposta errada, podemos dizer que ágil de forma impulsiva. Quando a criança está trabalhando numa tarefa e subitamente afasta-se dela, podemos dizer que este ato foi impulsivo. Quando a forma da criança responder é geralmente impulsiva, podemos descrevê-la como uma criança im-

pulsiva (ROSS, 1997, p. 170).

Benczik (1999) descreve que a impulsividade também pode levar a acidentes, como por exemplo, derrubar objetos das mãos, não prestar atenção por onde anda, tropeçar em objetos e colidir com pessoas, envolvimento em atividades perigosas sem consideração aos riscos envolvidos e possíveis consequências. A criança ignora o perigo, geralmente não pensa antes de agir.

No que se refere à impulsividade Silva (2003) declara que esta associada a impulsos descontrolados e sensíveis ao extremo, a qualquer ação recebida o indivíduo reage de forma rápida sem avaliar os motivos dessas ações, as crianças impulsivas falam sem medir as consequências de modo grotesco, exagera em suas atividades, agressivas.

3.4 Distúrbios Motores

Para Silver (1988) pessoas com TDAH, principalmente crianças, apresentam distúrbios de coordenação motora. A descoordenação se apresenta como a dificuldade de usar grandes grupos musculares, a isso chamamos de distúrbio de atividade motora grossa.

Quando ocorre a dificuldade de executar tarefas que requeiram que muitos músculos trabalhem juntos de forma integrada é chamado de distúrbio de atividade motora grossa (SILVER, 1988, p. 37) ratifica:

O distúrbio da atividade motora grosseira podem tornar seu filho desajeitado, fazê-lo cair sobre as coisas ou ter problemas com atividades físicas generalizadas como correr, escalar ou nadar. A forma mais comum de distúrbio de atividade motora fina se apresenta quando a criança começa a escrever. O problema reside em uma incapacidade de fazer os muitos músculos da mão dominante, trabalhar junto como uma equipe (SILVER, 1988, p. 37).

Segundo Drouet (1990), os transtornos psicomotores englobam as funções psíquicas e neurológicas, além de um atraso na maturação do sistema nervoso central. Há uma lacuna entre ação e reação, ou seja, a pessoa pensa em fazer uma coisa, mas tem uma ação física diferente do pensado.

José e Coelho (2008) enfatiza que os sintomas dos distúrbios psicomotores estão associados aos transtornos e dificuldades em relação a orientação espacial e temporal, de ritmo, de concentração, comportamento e retardos.

Grunspub (1966, apud JOSÉ; COELHO, 2008, p.111) explica que crianças com variação psicomotora apresentam inúmeros transtornos entre todos os que se destacam são:

Falta de atenção e concentração;

Hiperatividade;

Alteração da função motora;

Alterações emocionais;

Alteração no processo do pensamento;

Falta de coordenação motora.

4.3.5 Mau humor e pensamento negativo

Benczik (2000) relata que muitas pessoas com TDAH tendem a ser mal-humoradas, irritadas e negativas. Como o córtex pré-frontal está pouco ativo, ele não pode moderar totalmente o sistema límbico, que fica hiperativo, levando a problemas no controle do humor.

O autor concretiza que de modo sutil, muitas pessoas com TDAH preocupam-se ou ficam superconcentradas em pensamentos negativos, como forma de auto defesa. Se não conseguem arrumar confusão com outras pessoas acabam por buscar dentro de si mesmas, frequentemente tem uma visão negativa, levando a se afastar das outras pessoas.

Em alguns casos a criança negativa tem o um comportamento resistente, nega a cumpri ordens e pedidos, criança negativa é considerada teimosa, tornando-se contraditória como forma de defesa (JOSE; COELHO; 2008).

3.5 Problemas de Aprendizagem

Em Araujo (2000), é mostrado que a criança com TDAH é estreitamente relacionada à dificuldade de aprendizagem, hora através da falta de concentração ou como por problemas tais como a disgrafia, discalculia ou dislexia.

O autor ainda enfatiza com problemas na aprendizagem, o fato da difícil relação do portador da doença com as pessoas que o cercam e o isolamento social advindo desta postura.

O transtorno de aprendizagem quando não diagnosticado reflete ao longo da vida, reflete em uma falha perceptiva, devendo ser tratada por um profissional especializado, ainda segundo Araújo (2000, p. 47):

O distúrbio de aprendizagem é também devido à má adaptação escolar ou o método de alfabetização que não foi adequado ao modo como aquela criança especificamente percebe melhor os fonemas, quanto ao

aspecto auditivo é visual, ou ainda pode ser secundário ao distúrbio da atenção.

Ainda segundo a autora as dificuldades acabam por levar o indivíduo a uma atitude negativa quanto aos estudos e a escola, e por muitas vezes o abandono desta. Ainda segundo o autor, a não compreensão da condição da criança com TDAH, leva a discriminação e rotulação da criança como sendo uma criança preguiçosa ou burra.

O distúrbio de aprendizagem é uma dificuldade de qualquer nível, leitura, escrita, atenção conforme pesquisas realizadas no capítulo dois.

4 Tipos de TDHA

Segundo Silver (1988), quando há comprometimento da estrutura cortical o indivíduo passa a ter vários problemas, dentre estes, a dificuldade de focar a atenção. Este quadro é caracterizado pela presença de um desempenho inapropriado dos mecanismos que regulam a atenção e a atividade motora, como explica:

A criança com distúrbio de aprendizagem que são hiperativas e / ou com Déficit de Atenção, são propensas a desenvolver um distúrbio de impulso. A criança normal aprende, com a idade, a retardar cada vez mais entre o impulso inicial de agir e o real comportamento. As crianças hiperativas, contudo, tendem a permanecer explosivas ou agressivas e a ter acessos temperamentais (SILVER, 1988, p.75).

Segundo Benczik (1999) o TDHA pode ser dividido em vários tipos:

Tipo Predominante hiperativo/impulsivo

Segundo Goldstein (2006) é definido se a pessoa apresenta seis das seguintes características.

Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira;

Dificuldade em permanecer sentada;

Corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente;

Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;

Fala excessivamente;

Responde a perguntas antes de elas serem formuladas;

Age como se fosse movido a motor;

Dificuldade em esperar sua vez;

Interrompe e se intromete.

Tipo Predominante Desatento:

Ainda segundo autor corresponde aquele que apresenta o tempo cognitivo mais lento, com maior incidência de transtorno de aprendizagem, falta de atenção sustentada, desafabilidade, podem ser presenciados em crianças dóceis, fáceis de lidar, porém com dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar, pois sua falta de atenção sustentada não deixa que ela mostre seu potencial, é diagnostico se for acompanhado dos temais tipos de TDHA e o comportamento persisti por mais de seis meses.

TDHA do tipo Combinado: Hiperatividade e Impulsividade:

Segundo Goldstein (2006) é definido se a pessoa apresenta seis das seguintes características:

Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado;

Dificuldade em manter a atenção;

Parece não ouvir;

Dificuldade em seguir instruções;

Dificuldade na organização;

Evita/ não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado;

Frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade;

Distrai-se com facilidade;

Esquecimento nas atividades diárias.

Sendo o diagnóstico do TDHA, um processo descritivo, com característica quantitativa, ele visa especificar uma classificação correta e se torna um recurso útil no planejamento de intervenções apropriadas, embora os critérios do DMS-IV (1994) e DMS-TR (2003) desconsiderem os sintomas afetivos do TDAH. Os pesquisadores têm voltado os seus esforços ao estudo do TDAH quase exclusivamente, para o ponto de vista sintomatológico. Ao basear-se num critério, embora seguramente muito útil, deixa-se de lado a investigação semiológica e o estudo psicodinâmico com os quais trava o estabelecimento de um critério prognostico adequado e a avaliação de uma correta estratégia terapêutica (BENCZIK, 2005, p.16).

Para Marcelli (1982, apud BENCZIK, 2005,) ¨ a instabilidade motora a que os autores anglo-saxões chamavam de síndrome hipercinética, constituísse no transtorno que mais perturbações ocasionem na escola, chegando às vezes, a limites insuportáveis ¨.

O autor explica que dificuldade escolar é, em geral, uma consequência inevitável deste transtorno, pela dispersão da atenção e pela falta de concentração que ocasiona. As crianças hiperativas apesar de brincarem.

Soifer (1992, apud BENCZIK, 2005, p. 11) afirma que outra característica deste quadro é a impulsividade, podendo aparecer também tendências à fantasia, fabulação e à mentira, para encobrir travessuras. A atividade lúdica neste indivíduo encontra-se muito inibida, na verdade, esta criança não sabe brincar com brinquedos.

As crianças hiperativas, buscam companhia, já que constantemente temem a solidão e o abandono, por seu modo de relacionar-se, invasor e agressivo, despertam a rejeição nos outros.

Ainda segundo o autor, criança costuma fazer birras e ter crises coléricas, passa da palhaçada, recurso que utiliza abundantemente, à agressão clara em instantes. Este quadro se não receber tratamento, poderá conduzir à irrupção psicótica na adolescência ou transformar-se numa caracteropatia severa, sendo frequente a passagem à psicopatia e à delinquência.

Barkley (2002, apud BENCZIK, 2005) afirma que entre 30 e 50% dessas crianças podem estar sujeitas à repetir o ano ao menos uma vez. Cerca de 35% não chegam a completar o ensino médio. Para metade destas crianças, os relacionamentos sociais ficam seriamente comprometidos e para mais de 60% delas, o comportamento profundamente desafiador, leva a maus entendimentos e ressentimentos por parte dos colegas, frequentes desentendimentos e punições e há um grande potencial para delinquência e abuso de drogas mais tarde.

Os reconhecimentos das consequências do TDAHs têm gerado um enorme esforço para a compreensão maior deste transtorno. Internacionalmente, há uma farta literatura sobre o tema, e no Brasil, principalmente nos últimos sete anos, uma série de pesquisas têm se dedicado ao estudo e às pesquisas sobre TDAH, através de inúmeros artigos científicos, artigos em jornais e revistas, entrevistas de especialistas na televisão e no rádio, criação de sites especializados e de associações locais de apoio aos pais e educadores, sendo tema também de vários simpósios, congressos e jornadas (BENCZIK, 2005, p. 13).

Estes distúrbios motores são os principais motivos de queixas dos professores, e pessoas em geral, que lidam com o indivíduo com TDAH. Um dado interessante é que os pais parecem se acostumarem com o comportamento destes indivíduos.

A hiperatividade se apresenta através da dificuldade do indivíduo em controlar seus movimentos, é incapaz de ficar mais do que alguns segundos parado sem realizar movimentos inúteis. Mesmo quando as condições o exigem, ele não é capaz de ficar muito tempo parado. O TDAH sem hiperatividade se apresenta na grande maioria dos casos (SILVER, 1988).

4.1 Causas do TDAH

Segundo Goldsmith (1998) não há como precisar as causas etiológicas que levam uma pessoa a ter TDAH, todos os pesquisadores deste problema, mostram mais dúvidas que certezas sobre a doença.

O autor ainda afirma que embora a contribuição genética seja substancial, não é provável que o gene do TDAH causador deste fenótipo, e fundamental em todos os casos da doença, exista.

Afirma ainda que desta forma, o seguimento e a evolução do TDAH em um indivíduo, parecem depender de quais de susceti-bilidade estão agindo e de quanto cada um deles contribui para a doença, ou seja, quanto de influência cada um exercerá na formação e entre si.

Os estudos em relação à genética, intensamente investigada, apresentam resultados contraditórios e nenhum dos supostos genes envolvidos nos casos do TDAH, nem mesmo o DRD4 ou o DAT1, pode ser considerado como necessário ou suficiente para o desenvolvimento deste transtorno. Este panorama se deve, em grande parte, a uma heterogeneidade etiológica ímpar, representada pela alta complexidade clínica da doença (ROMAN, 2003, apud ROHDE, MATTOS, 2008).

Segundo Roman (2003, apud ROHDE, MATTOS, 2008), os fatores psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e na saúde emocional da criança, tais como discórdia familiar, presença de transtornos mentais nos pais, parece ter participação importante no surgimento e na manutenção da doença, pelo menos em alguns casos.

Conclusão

O artigo apresenta, de maneiras diferentes, conceitos de TDHA, mas que podem ser interpretados com o mesmo significado, tanto na visão dos professores como dos alunos.

Sendo assim essas concepções são de grande contribuição para a temática que será desenvolvida nesse trabalho, pois orienta em que sentido ao TDHA ainda pode ser estudada, afim de analisar as possíveis origens do problema, para então realizar um levantamento das possibilidades de contribuições acerca dos problemas ainda muito presente no âmbito escolar. Ressaltamos que muito ainda deve ser pesquisado e vivenciados no dia a dia dos crianças e ser feita muitas busca ativa nesse quesito de TDHA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, H. M. de. Distúrbio da atenção e hiperatividade em questão: Teoria e Terapia: Rio de Janeiro, Artes. 2000

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2005

DROUET, R. C. R. da. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Distúrbios da aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ática, 2010.

GOLDESTEIN, S. Hiperatividade: compreensão, avaliação e atuação. Campinas: Papiros, 2006.

ROHDE, L. A; MATTOS. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVER, L. B. A. Criança incompreendida: um guia para os pais de crianças com distúrbios de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA ATUAL

ÉRICA GOMES SANTOS

RESUMO

O artigo apresentado aborda as problemáticas do método de avaliação classificatório e sentencioso como oferece novas perspectivas à luz das teorias de Luckesi e Hoffman que criticam pesadamente os exames que são defasados e próprios da pedagogia tradicional. Porém, os problemas no método de avaliação atual que perpetuam o ensino excludente privilegiando uns e marginalizando outros são diversos e fazem parte de uma cultura que vem sendo semeada há séculos tornando o ensino improdutivo, uma vez que o ato de avaliar se encerra com a coleta rude das notas, sem a análise desses resultados. O ideal, segundo os resultados encontrados, é que ocorra a abolição da proposta pedagógica tradicional e que a avaliação assuma o objetivo de diagnosticar falhas no processo e reorganizar os conhecimentos através da avaliação mediadora.

Palavras-Chave: Avaliação. Exame. Excludente. Construtivismo.

ABSTRACT

The presented article addresses the problems of the classificatory and sentencing evaluation method as well as offering new perspectives in the light of the theories of Luckesi and Hoffman that heavily criticize the exams that are outdated and typical of traditional pedagogy. However, the problems in the current evaluation method that perpetuate exclusionary teaching, privileging some and marginalizing others, are diverse and are part of a culture that has been sown for centuries, making teaching unproductive, since the act of evaluating is locked with the collection rudeness of the notes, without the analysis of these results. The ideal, according to the results found, is to provoke the abolition of the traditional pedagogical proposal and that the evaluation takes on the objective of diagnosing failures in the process and reorganizing knowledge through mediating evaluation.

Keywords: Evaluation. Exam. Excluding. Constructivism.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação não é uma prática que se limita ao âmbito escolar, mas está presente em todas as demandas humanas. Porém, sendo organizada e sistematizada, a avaliação escolar possui importante papel social, pois é aplicada de acordo com os objetivos implícitos ou explícitos da instituição escolar sendo possível servir tanto às transformações sociais das quais se propõe teoricamente como também contribuir para a manutenção do sistema (VILLA BOAS, 1998 apud CHUEIRI, 2008).

A prática avaliativa acompanha o aluno por toda sua existência escolar, assim, não se trata de um instrumento vazio a ser aplicado puramente, a avaliação está fundamentada nos pressupostos teóricos da sociedade, do ser humano e da educação se tornando a base do exercício docente na teoria e prática pedagógica (CALDEIRA,2000 apud CHUEIRI, 2008, p.51).

De acordo com Cunha (1998 apud CHUEIRI, 2008) a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é uma ferramenta política e passível de contínua análise epistemológica. Para esse autor, o processo de avaliação deve relacionada à produção do conhecimento, saber o porquê e para quê está sendo usada determinada técnica de avaliação, pois mais uma vez é válido salientar que como prática escolar não é um elemento vazio de significações, mas uma prática pedagógica fundamental para fazer valer a educação. Dessa forma, o artigo aborda a importância da avaliação pedagógica para o ensino a partir das teorias elaboradas por Hoffmann e Luckesi.

O presente estudo situa-se no campo da pesquisa exploratória, com procedimento bibliográfico e documental e abordagem qualitativa, buscando as causas do problema apontado, objetivando descrever uma situação existente, comparando dados das referências de ensino presentes, em relação ao que se pretende no futuro para alcançar os objetivos propostos. A abordagem qualitativa pretende expor a realidade presente para, por meio de adequada reorientação, estabelecer as referências para estudo.

Para a elaboração do artigo foram usadas pesquisas teóricas que abordam a avaliação pedagógica na visão de dois autores sendo Luckesi e Hoffmann como também artigos elaborados por esses dois estudiosos. Para Luckesi existe uma diferença fundamental entre exames e avaliações, de acordo com esse autor a instituição escolar promove exames que têm caráter puramente classificatório e seletivo, enquanto que a avaliação se trata de um instrumento diagnóstico e inclusivo sendo, portanto ideal. Hoffman também faz uma crítica do defasado e atual sistema de avaliação classificatória, essa autora defende a avaliação mediadora, ou seja, o professor realiza a análise de atividades realizadas pelo aluno e indissociavelmente diagnostica as dificuldades desse aluno em dimensões qualitativas, para ela é ideal que o processo de avaliação quantitativo seja abandonado, de modo que as reais transformações sociais sejam consumadas através de um ensino com qualidade.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Santos (2008), o resgate histórico acerca da prática avaliativa, mostra que as avaliações eram realizadas com o único objetivo de manter o controle, isso acontecia através de exames, testes ou avaliações. Alguns exemplos podem ser vistos como colocado por Chueri (2008), o imperador chinês Shun em 2.205 antes de Cristo (a.C) aplicava exames classificatórios em seus oficiais a fim de tomar decisões de promoção ou demissão desses indivíduos.

Segundo Vasconcelos (1995 apud SANTOS; VARELA, 2010), a avaliação educacional é um termo que surgiu na década de 1940, de modo geral, é uma prática visa avaliar a aprendizagem do aluno com o objetivo de levar a mudanças no comportamento dos discentes, devendo estar relacionada à elaboração de um currículo e controle. Todavia, o que se observa é que a avaliação educacional tradicional desenvolvida na prática traz poucos ou nenhum benefício pedagógico para os alunos, pois basicamente se resume a mera verificação entre o que foi alcançado pelo aluno e o que fora delimitado pelo currículo, não ocorrendo propostas que utilizem os resultados da avaliação para o desenvolvimento do aluno ou para melhorias na qualidade de ensino.

Segundo Vasconcelos (1995 apud SANTOS; VARELA, 2010, p. 10) "a prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, "branco", medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa".

Na visão de Libâneo (2013), a avaliação é uma atividade didática indispensável e intrínseca à atuação docente, porém deve ser feita por meio de um processo de acompanhamento de todas as etapas do ensino e aprendizagem. O autor coloca que, de fato, os resultados da avaliação servem como comparativo entre os objetivos definidos e o que foi alcançado, mas é importante que isso seja feito com o propósito de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. Ou seja, a avaliação não deve ser um mero instrumento para determinar a reprovação ou progressão do aluno.

De acordo com Silva (2017), ainda se observa na prática docente de avaliação, uma abordagem tradicional que "mede, classifica, exclui, torna homogêneo e padroniza o processo de educação escolar. Além disso, trabalha com a cumulatividade de conteúdos e tem o objetivo de certificar o aluno que se tornará apto a dar continuidade nos estudos". O modelo de avaliação centrado na promoção do aluno constitui a pedagogia do exame. Apesar das limitações desse modelo, a avaliação tradicional é imprescindível para o diagnóstico dos domínios prévios dos alunos, fornecendo informações importantes sobre o progresso real do discente (SILVA, 2017, p. 129).

2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E INCLUSIVA DE LUCKESI

Luckesi (2002) tece pesadas críticas ao atual modelo de avaliação, classificatório e excludente, para o autor não existe realmente uma prática avaliativa da aprendizagem, mas apenas a aplicação de exames. Com isso, a avaliação é seletiva e por meio da correção dos resultados sentencia àqueles que são maus e aqueles são bons alunos. Não há nada além disso, depois de uma prova, por exemplo, o aluno será taxado de acordo com a pontuação atingida numa escala prédeterminada, mas não haverá um trabalho continuado para melhoria desses resultados.

Nesse sentido, o autor acredita que o método de verificação utilizado é inútil do ponto de vista pedagógico e social, pois objetivo avaliativo nesse caso se ocupa apenas do processo final, não oferece nenhuma importância ao processo didático e pedagógico. Por vezes, alunos são duramente criticados ao não alcançarem os resultados determinados satisfatórios, a culpa da não aprendizagem recai completamente sobre estes porque o discurso que se reproduz é de que "ou não se interessaram ou não se esforçaram o suficiente" quando na prática é sabido que existem uma série de fatores que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem como a desvalorização dos professores, a estrutura escolar e o próprio método tradicional avaliativo.

Se o objeto de ensino é a aprendizagem do aluno, esse objeto claramente é descartado no processo de classificatório de avaliação, uma vez que os resultados alcançados pelos alunos são negativos do ponto de vista desse método, o objeto é descartado. Porém, quando falamos em avaliação partida do conceito de Luckesi (2002), o objeto é algo sempre inacabado, ou seja, a aprendizagem está sempre por ser construída e reconstruída, pois os resultados são analisados de modo que o professor assuma a capacidade decisória para gerir uma relação dinâmica que seja manifestada através de ações que supram as necessidades dos alunos. Luckesi (2002, p. 33) coloca que:

> (...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tenso em vista uma tomada de decisão.

Assim, a avaliação diagnóstica ao contrário da avaliação classificatória é um instrumento que transforma o produto, ou seja, os resultados não são encarados como estáticos

ou determinantes sobre a capacidade de uma pessoa, mas são fundamentais para oferecer subsídios que contribuam ao exercício da docência, pois os dados coletados através das avaliações servem como fatores a diagnosticar as dificuldades e potencialidades do aluno para então aplicar novas ações que sejam capazes de melhorar esses resultados qualitativamente a fim de que estejam o mais próximo do considerado ideal pela escola.

Luckesi (2005) coloca que embora o método avaliativo utilizado seja arcaico, houve uma inversão ainda maior de valores nos últimos tempos, os alunos não têm mais prazer nas atividades, mas vivem preocupados realizando cálculos sobre as notas médias que podem e devem alcançar para não ficar fora do padrão considerado ideal. O mesmo autor argumenta que existem três fatores primordiais que definem o ato de "examinar" como uma prática avaliativa, na verdade, o autor nomeia esses fatores como heranças.

Em primeiro lugar, Luckesi (2005) afirma que a herança psicológica trazida pelos professores é um importante fator, pois esses indivíduos foram submetidos ao método de avaliação classificatória durante toda a vida escolar, é natural que eles tenham uma visão rígida sobre essa questão e reproduzam o comportamento aplicado por professores do passado, mesmo por eles sabem que esse método de avaliação funciona também para manter alunos sob controle, pelo menos, até certo ponto e sabemos que não existe uma estrutura e cultura adequada para favorecer o trabalho de ensino e aprendizagem ministrado pelo professor. Porém, vale lembrar que esse não é um comportamento voluntário e consciente, ele apenas é reproduzido pelo professor que aprendeu desta forma sobre métodos de avaliação.

A segunda herança e mais abrangente é aquela construída ao longo da história geral da educação, essa jornada foi consolidada estruturalmente entre os séculos XVI e XVII, em que a educação sistematizada foi criada numa necessidade urgente da sedimentação da sociedade moderna. Na época, as pedagogias jesuítas e comenianas eram responsáveis pelas realizações pedagógicas, existem textos dessa época que apresentam a descrição do mesmo método de avaliação utilizado hoje, ou seja, o ato de examinar o aluno como adequado é satisfatório dentro dos parâmetros qualitativos tanto pedagógica como disciplinarmente, o objetivo era unicamente controlar a aprendizagem dos alunos tal como é feito, hoje (LUCKESI, 2005).

A herança histórico-social é terceira apontada por Luckesi (2005) e se trata da herança da sociedade burguesa, o modelo burguês em nome de seus interesses é classificatório e excludente, até hoje o modelo seletivo de ensino é reproduzido, pois o intuito não é outro, senão, classificar pessoas em "adequadas" ou "não adequadas" para então designá-las a privilégios de classe ou lançarem à marginalização, não existe a prática de um ensino libertador, mas sim a ideologia de que a instituição escolar é libertadora. Para o autor é extremamente complexo desconstruir a ideologia firmada e sustentada por essas heranças, demanda tempo, pesquisa e prática.

Luckesi (2005) acredita que as transformações educacionais só terão início quando professores forem verdadeiramente apoiados pelo Estado para promover uma educação construtiva, hoje com as atuais condições de trabalho do professor e escola em si se torna praticamente impossível realizar uma educação com qualidade superior a que se tem manifestado. Ele pontua principalmente a necessidade de melhores salários para os professores, número adequado de alunos por sala de aula, material didático satisfatório e espaço que seja minimamente adequado, pois sem esses elementos, o professor que é culpabilizado pelo fracasso escolar, dificilmente conseguirá qualquer mudança na proposta de avaliação que hoje na prática é executada por meios de exames.

Dessa forma, o autor conclui que a implantação da avaliação diagnóstica não se limita aos instrumentos, mas principalmente à postura pedagógica e assim da prática de avaliação perpetuadas pela escola. Com isso, Luckesi (2005) tenta dizer que seria impossível, por exemplo, a prática de uma avaliação diagnóstica dentro do atual modelo de projeto pedagógico tradicional. No atual modelo, é esperado e exigido do aluno que esteja sempre pronto para alcançar os resultados quantitativos determinados pela escola como ideais, não há uma busca pela redescoberta desse aluno. Porém, o professor, dentro de suas possibilidades, pode adotar uma nova postura após a aplicação de um teste, por exemplo, pode avaliar seu aluno através da coleta dos dados encontrados no tal teste e gerir da melhor forma esses resultados, de todo modo essa é apenas uma das ações que podem começar a ser feitas, mas para que a mudança aconteça é necessário algo muito maior como os apontamentos já colocados aqui.

2.2 A AVALIAÇÃO MEDIADORA DE HOFFMANN

A avaliação escolar pode ser definida como um instrumento processual didático que tem por finalidade acompanhar o aluno durante toda a sua vida escolar, visa o monitoramento analítico de seu percurso numa relação em que concretizam tanto avanços como retrocessos em múltiplas dimensões sendo, então, a avaliação um processo de construção dos saberes a partir da perspectiva mediadora (HOFFMANN, 2008).

O papel avaliador adequado para que o exercício da atividade pedagógica do professor não seja vão é de reflexão crítica, pois se o atual modelo de avaliação prioriza uma abor-

dagem quantitativa, a avaliação mediadora é essencialmente qualitativa sabendo que o valor dos resultados são conceitos subjetivos e multidimensionais (HOFFMANN, 2008).

Para Hoffmann (1995) o método classificatório de avaliação é defasado e incapaz de cumprir os objetivos de transformações sociais, pois a forma como é gerido apenas torna seu caráter classificatório e, portanto, sentencioso. Ao contrário disso, a autora coloca a importância de uma avaliação mediadora que se proponha a reorganização do saber num processo de ensino e aprendizagem que seja verdadeiramente participativo, uma troca de experiências entre o professor e aluno, sendo a avaliação um instrumento também construtivista.

Essa mesma autora coloca que o método tradicional de avaliação se limita à sequência de "transmitir-verificar-registrar", o método por si só é mecânico e empobrece a relação de ensino e aprendizagem, ou seja, a relação entre o professor e aluno perde seu significado pedagógico. Em seus estudos, Hoffmann (1994) identificou que a prática avaliativa em todos os graus de ensino se manifesta pela prática do julgamento dos resultados qualitativos alcançados pelos alunos e considerados ideais pelo professor.

Alguns fatores parecem contribuir para a manutenção de tal concepção: a autonomia didática dos professores, decorrente de suas especializações em determinadas disciplinas e/ou áreas de pesquisa, que dificulta a articulação necessária entre os docentes, a ponto de suscitar uma reflexão conjunta sobre essa questão; a estrutura curricular, por exemplo, do 3 Grau, com o regimento de matrícula por disciplinas que, desobrigando à seriação conjunta dos alunos, impede os professores de avaliarem a trajetória do estudante em seu curso superior, em termos do acompanhamento efetivo de seus avanços e de suas dificuldades; além desses, a natureza da formação didática dos professores, que se revela, na maioria das vezes, por um quadro de ausência absoluta de aprofundamento teórico em avaliação educacional (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Além dessas questões, a autora destaca que a prática de avaliação educacional se tornou um elemento meramente reprodutivista, pois é passada de geração a geração de professores, não há ainda um aprofundamento teórico sobre as condições mais ideais para a avaliação de alunos, os estudantes de licenciaturas não são preparados nos cursos universitários para tomar novos posicionamentos avaliativos fazem justamente como aprenderam na prática, enquanto alunos.

É possível afirmar que essa prática avaliativa é involuntária, os professores não têm consciência real da forma como atuam e os prejuízos causados por essa atuação à educação, isto porque não há questionamentos e reflexão acerca da avaliação escolar nos cursos superiores conforme colocado por Hoffmann (2007, p. 71) "(...) é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente, descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional". Não há um preparo crítico e reflexivo, o professor muitas vezes possui o embasamento teórico da disciplina, mas pouco sabe ou interpretou sobre as práticas avaliativas, dessa forma, quando confrontado com a realidade encontra dificuldades que o mantém defasado

Porém, é importante colocar que o professor além da dificuldade para a compreensão do uso do instrumento de avaliação impedindo que a prática da mesma seja mediado, ele encontra uma série de barreiras definidas pelo próprio sistema que se mostra através das normas classificatórias exigidas pelas instituições escolares, tais questões conflituosas contribuem bastante para a dificuldade do professor em revolucionar parte do sistema escolar através da avaliação, pois faltam tanto subsídios teóricos como metodológicos para atuar de outra forma, mesmo quando o educador possui uma postura visionária ele não tem segurança para agir de outra forma, senão, aquela já estabelecida (HOFFMANN, 2000).

De acordo com Hoffmann (2000) há ainda uma cultura bastante enraizada na escola que perpetua o método avaliativo como uma prática coerciva para intimidação dos alunos. Isso é extremamente negativo, uma vez que, que o professor usa o método em "benefício" próprio, para o desenvolvimento individual do aluno é um entrave, pois nesse tipo de atitude faltam elementos como a sensibilidade e prática interpretativa do aluno, ao contrário da avaliação que hoje se mostra a corrigir o aluno considera-se adequada uma abordagem que busque interpretar esse aluno.

Portanto, Hoffman (2009) entende que a prática avaliativa, como mediação, tem por função objetiva mediar a construção entre o saber e a produção do saber. Para esta autora, essa área ainda necessita de muitas pesquisas, pois segundo a mesma, é fundamental que seja encontrado real sentido da avaliação escolar, apenas dessa forma é que será possível encontrar meios também para exercitar uma avaliação significativa para o desenvolvimento do aluno. É importante ressaltar que os professores, conforme afirma a mesma autora, não são os únicos agentes a determinar a atual condição avaliativa classificatória, pois a prática classificatória de avaliação mantém o sistema tradicional de ensino que é sustentado pela obrigatoriedade de provas desse gênero e atribuições de notas quantitativas, porém, o professor é peça chave para protagonizar estudos que possam alterar a realidade atual de avaliação escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada foi possível constatar que o atual método de avaliação é defasado, pois seu caráter é classificatório e sentencioso o que inviabiliza a aprendizagem real do aluno, uma vez que este é submetido a uma classificação a partir da coleta de resultados que são lidos de forma quantitativa, uma vez que o aluno é classificado como "bom" ou "mal" as oportunidades da continuidade da aprendizagem são eliminadas, pois o foco é no resultado final e esse é tratado de forma estática pelo sistema de ensino e método avaliativo vigente, devendo ressaltar que a responsabilidade do fracasso escolar não deve recair unicamente sobre o professor, pois esse possui pouca autonomia ou elementos para executar uma educação ainda melhor.

Portanto, é cabível dizer que o atual método avaliativo carece urgente de mudanças, mas pra isso é fundamental que avaliemos todas as outras questões interrelacionadas ao ensino como melhores condições de trabalho e salário para professores, uma reforma na proposta pedagógica e a abolição da educação tradicional e os aspectos da manutenção dessa escola.

REFERENCIAS

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. Pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, n. 01, ago. / dez. 2007.

SANTOS, J. G. S. História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica. Artigo científico. Faculdade de Educação. Campus Santa Mônica. Universidade Federal de Uberlândia: MG, 2008.

SILVA, S. D. Avaliação: perspectivas teóricas e sua tipologia tradicional e contemporânea. Educação, Batatais, v. 7, n. 4, p. 123-139, jul./dez. 2017

VASCONCELOS, C. dos S. Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar. São Paulo, Libertad, 1995.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESPEDITA CORREIA DA SILVA

RESUMO:

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolverse o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO:

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

2. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e éste da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio

das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe

também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. Às contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto.. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade

realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados,

"adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e

Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exem-

plo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e cul-

turais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS

FRANCISCA AMARO DE SOUSA FONSECA

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre o período de adaptação escolar tanto para os pais quanto para os bebês e crianças. A temática proposta é de grande relevância para a educação escolar e para os pais e responsáveis, visto tratar-se de um processo doloroso que implica em mudanças emocionais e comportamentais na criança. O artigo pretende mostrar como ocorre a adaptação do educando, quais as dificuldades encontradas pelas crianças, pelos familiares e pelos professores e como os acolhimentos estrategicamente pedagógicos podem facilitar na adaptação da criança no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Adaptação. Família. Bebês. Professor

1. INTRODUÇÃO

A criança ao nascer é acolhida pela família e são com essas pessoas que o bebê estabelecerá os primeiros vínculos. Como sabemos esse processo envolve diferentes sujeitos que compõem essa comunidade, estabelecendo limites e organizações mentais, assim a criança vai se desenvolvendo nos primeiros passos, palavras, etc.

Nesse cenário ainda podemos ver instituições como a igreja, clubes, e outros espaços fazendo parte do cotidiano da criança que está começando a conhecer o mundo em que vive, experimentando coisas novas e conhecendo outros adultos e crianças nesses espaços.

Porém, com a vida cotidiana exigindo das famílias trabalho, ocupando todos os membros da casa muitas vezes, é necessário a inserção dessa criança, antes desde muito cedo na escola. Esse contato direto com o ambiente escolar gera então, o período de adaptação.

A criação das creches e escolas no Brasil perpassa por um histórico diferente dos países que vivenciaram a revolução industrial e outras lutas do proletariado para que as crianças tivessem acesso à escola no tempo em que seus pais e mães estivessem trabalhando.

As creches que tiveram ascensão no país a partir da década de 1970, mas tendo um cunho assistencialista, e que de certa forma incapacitava principalmente mães em situação de vulnerabilidade, como se essas mulheres não fossem capazes de educar seus filhos, ou que somente elas fossem responsáveis pela educação dessa criança e a mesma estaria desamparada.

Essa construção se dá pela forma como eram as ofertas de vagas, em sua maioria ofertadas por instituições filantrópicas e igrejas. A falta de oferta de creches para as estatais nos leva a perceber justamente como um local de amparo e cuidado para crianças carentes, ou que suas mães foram absorvidas pelo mercado de trabalho.

Destacamos então que a creche, principalmente na atualidade, é um ambiente educacional que colabora para a educação infantil em conjunto com a família como um todo por essa criança.

A creche perpassa por esse histórico, até ser reconhecida como importante para nossa sociedade, colaborando para inserção das mulheres no mercado de trabalho, e da necessidade do conjunto familiar ser mantenedor desse lar numa sociedade capitalista.

Posicionada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade.

Na verdade, é com a família que a creche mais tem disputado e buscado conquistar espaço, na medida em que essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e de educar a criança pequena. Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje. (MERISSE, apud SPADA, 2005, p. 2).

Portanto, ao invés de se colocar como local de disputa para o cuidar e educar da criança na primeira infância, é necessário que a instituição seja repensada como um local que faz parte do sistema educacional, portanto, tem seu papel pedagógico no ensino-aprendizagem das crianças, mas que a família é indispensável nesse processo.

Sendo assim, a criança transita nesses dois espaços sociais, quando matriculada na escola, e é um ponto importante no seu desenvolvimento social e individual, em a mesma cria vínculos que podem auxiliar ou comprometer seu potencial cognitivo ao longo da vida.

2. O PERÍODO DE TRANSIÇÃO ENTRE O LAR E A CRECHE

Ao transitar entre esses dois espaços sociais a criança precisa de suporte de ambos adultos (família e professor) envolvidos em seu processo de inserção na escola, fazendo com que esse período seja tranquilo e pra-

zeroso, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nesse sentido:

[...] quando o foco de debate é o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem, na escola, há aspectos a serem ressaltados. A família como impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família, podendo provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas. (POLONIA E DESSEN, 2005, p.304).

Quando deixamos objetivados os papéis a serem desenvolvidos por cada membro envolvido no processo de inserção das crianças, podemos perceber que flui melhor a inserção dos pequenos na escola, dessa forma a instituição e os professores devem estar preparados em seu processo formativo, bem como a família compreender seu papel nesse processo. O diálogo e a acolhida da família na escola, torna-se fatores essenciais. A família precisa se sentir segura, para posteriormente passar isso para criança. A escola precisa cativar primeiro os pais para posteriormente alcançar a criança.

Muitas vezes encontramos pais despreparados, mães que enfrentam a maternidade muito cedo, e assuntos que muitas vezes a escola "intitula" como corriqueiros, para algumas famílias e mães não são. A escola deve acolher, ouvir, fazer uma anamnese, para posteriormente, tratar da adaptação do bebê ou da criança.

Ao estreitar os laços entre o lar e a creche, a individualidade da criança poderá ser respeitada, pois os professores e a equipe escolar terá oportunidade de conhecer as particularidades da criança a partir de suas vivências familiares, sendo assim atender suas necessidades e de forma saudável inseri-la no contexto social com os colegas.

Por outro lado, a interação com a família muitas vezes é dependente dos interesses da escola/creche e isso limita o diálogo que abrangeria as particularidades das crianças para contribuir com sua inserção na instituição de ensino, dessa maneira prejudicando também seu cotidiano escolar “num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola" (OLIVEIRA, 2002, p.105).

E apenas conhecer o trabalho da escola/creche não é garantia efetiva de uma transição tranquila das crianças em período de inserção nesse ambiente, muitas vezes os choros constantes e os atropelos das fases de desenvolvimento desencadeia diversos problemas de cunho psicológico, cognitivo e social que refletirão ao longo dos anos.

Dessa forma, é necessário que a instituição repense a comunicação com essas famílias e as famílias façam a reflexão do papel que exercem para a interação do aluno com esse novo contexto social que lhe fora apresentado. Assim estaremos estabelecendo uma relação saudável e harmoniosa nos dois primeiros principais círculos sociais da infância.

Reconhecendo a importância de uma adaptação bem-sucedida à creche, para os bebês e a escola para os alunos que passarão pelo processo de adaptação escolar no ensino fundamental, vários autores e entidades com responsabilidades na área da educação (Balaban, 2011; O’Connor, 2013; Segurança Social, 2010) recomendam a planificação cuidadosa da transição do contexto familiar para a creche ou escola. Peixoto e cols. (2014) sistematizam um conjunto de práticas de transição, organizando-as em dois momentos: antes e após a entrada do bebê ou da criança no espaço educacional.

Relativamente ao período anterior à entrada na creche, apresentam exemplos de práticas, como: conhecer o bebê e a família (, rotinas, interesses); fornecer informação relevante oralmente e/ou por escrito sobre o funcionamento da instituição; convidar a família para conhecer a sala e recomendar o aumento gradual da permanência do bebê na sala, assim como o uso de objetos de transição. Entre as práticas a serem adotadas durante as primeiras semanas de frequência da creche, encontram-se: os bebês podem utilizar o(s) seu(s) objeto(s) de conforto preferido(s); são incorporadas nas rotinas da sala as rotinas de cuidados desenvolvidas na família; a família tem oportunidade de telefonar ou de visitar a sala para saber como está o bebê; a família recebe informação diariamente sobre a forma como está a adaptação do bebê e é questionada sobre a forma como lida com este processo. (PEIXOTO et al., 2017, p. 428)

Portanto, reconhecer esses processos como práticas que desencadearam uma adaptação bem-sucedida das crianças inseridas no contexto das escolas, diz respeito a uma instituição e profissionais preparados para não apenas receber a criança, mas inseri-la respeitando sua individualidade e com compromisso com seu bem-estar e crescimento saudável.

A escola passa a ser um local de bem-estar social e local de estímulo de crescimento cognitivo, social e psicológico. Para isso precisamos compreender os bebês e crianças como únicos se desenvolvendo socialmente, respeitando o seu tempo e espaço para assim dar continuidade a sua vida escolar posteriormente na pré-escola e anos iniciais, colaborando para sua alfabetização e letramento consequentemente.

2.1 COMO PLANEJAR A INSERÇÃO E ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA?

Segundo Semis (2015), antes do início das aulas, é interessante que a escola faça uma entrevista com os responsáveis para compor uma ficha com informações detalhadas sobre cada criança. Esse encontro também é uma oportunidade de criar um vínculo entre a instituição e a família e dar mais segurança aos pais. Vale questionar sobre brincadeiras preferidas, medos, quem está presente no cotidiano da criança, quanto tempo ela costuma passar com os pais, além de cuidados especiais de saúde e alimentação. Com essas informações, fica mais fácil planejar atividades de acordo com os interesses e experiências das turmas.

Importante a fala da autora quando demonstra que a instituição e a família devem estar atentas a esse vínculo, que como já ressaltamos deve ser contínuo, para que os professores e demais profissionais possam conhecer e respeitar a individualidade de cada criança e possibilitar sua inserção nesse ambiente, bem como seu conforto emocional ao longo do tempo.

2.2 COMO DEVE SER A RECEPÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR?

O professor deve demonstrar interesse em saber como a criança está, mesmo que ela esteja agarrada ao colo da mãe, para criar uma aproximação e transmitir segurança, mas sem forçar uma relação que ainda está sendo criada.

Para que a criança estabeleça um primeiro vínculo, o ideal é que seja recebida sempre pela mesma pessoa, de preferência, algum dos educadores da turma. No entanto, aos poucos, é preciso que ela crie consciência de que a creche é um espaço coletivo. Ocasionalmente, o responsável pela recepção pode se ausentar, por isso, é importante que esteja familiarizada com toda equipe auxiliadora para se sentir segura.

Ao seguinte questionamento e sugestão levantada é imprescindível que toda a equipe institucional esteja engajada na inserção da criança no ambiente escolar, para que haja de fato uma experiência coletiva, apesar de inicialmente o pequeno estudante precisar sentir-se confiante com alguém especifico.

Vários fatores então permitirão essa segurança para a criança, o preparo da equipe que recebe e a estrutura familiar ao qual a criança está exposta, no sentido de ambas trabalharem em conjunto para essa aproximação dos dois ambientes, demonstrando o interesse no crescimento infantil.

A gestão escolar deve estar em contato direto com os demais funcionários da escola, dando suporte aos professores e às famílias. Todos devem zelar pelo bem estar e segurança das crianças.

No tempo específico de adaptação escolar (cada escola pode determinar o período), que geralmente gira em torno de 30 a 45 dias, a rotina deve ser seguida com atividades lúdicas e leves. O professor juntamente com o coordenador pedagógico deve planejar ações em que, em alguns momentos, as famílias possam participar juntamente com os filhos. É importante ter um feedback das famílias, e sempre que possível e necessário, atendê-las individualmente.

2.3 ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES AOS FAMILIARES

Segundo Semis (2015), a ansiedade e insegurança são comuns na adaptação, um período intenso e repleto de novidades. Essa sensação deve diminuir na medida em que a família estabeleça uma relação de confiança com a escola. Se os familiares encararem a entrada na escola como algo positivo, que gera autonomia, crescimento, amadurecimento, consequentemente, teremos sucesso neste período, e será ótimo para todos. Se for vivenciada como culpa pelo abandono, será difícil para todos. Por isso, é importante que o educador demonstre segurança, confiança de que tudo vai dar certo e conte para os pais sobre as atividades que serão realizadas. Essas sugestões suscitam um ponto importante, principalmente socialmente construído, como citamos lá na introdução deste artigo, em que a mulher é culpabilizada por sua entrada no mercado de trabalho, e isso lhe faz acreditar na culpabilidade por "abandonar" a educação do filho. Pelo contrário, é necessário que essa mãe sinta-se acolhida no ambiente educacional e possa completar suas tarefas diárias, encarando que o espaço em que seu filho fica é seguro e está contribuindo para a educação de sua criança. Possibilitando esse diálogo com a família, estamos apoiando também a educação para uma sociedade mais justa.

Assim percebemos que diversas ações devem ser adotadas pelas instituições para a inserção de maneira adequada das crianças nas escolas, possibilitando a interação social das crianças nesse novo ambiente e respeitando sua individualidade para que possa se desenvolver cognitivamente, psicologicamente e socialmente.

2.4 ESTRATÉGIAS PARA ADAPTAÇÃO ESCOLAR

O processo de adaptação é profundamente sensível e demanda atenção, paciência e cuidados específicos, pois é uma fase regada de transições com diversas situações que envolvem o desafio de enfrentamento e amadurecimento do novo, tanto para as crianças quanto para os familiares e educadores. É fundamental que os professores se encon-

trem capacitados para as dificuldades e imprevistos que possam surgir.

As crianças estão em constante processo de desenvolvimento. Desse modo, "quem trabalha com crianças pequenas sabe o quanto elas mudam e progridem mês a mês e como muitas vezes é difícil adaptar-se a essas mudanças tão rápidas e repentinas" (Oliveira, 2002, p. 38).

O educador é figura essencial na adaptação das crianças. Ele deve conquistar a confiança dos alunos e dos familiares, receber e assegurar à criança um espaço seguro e tranquilo, propondo atividades dinâmicas para o seu desenvolvimento. Para Reda e Ujiie:

"O professor deve ser o mediador principal no contexto da adaptação escolar, não deixando a sala de aula cair na rotina ao mesmo tempo em que ganha a confiança das crianças e familiares" (Reda; Ujiie, 2009, p. 10).

Para se obter uma adaptação escolar satisfatória e determinante, torna-se essencial organizar o ambiente educacional e capacitar os professores. Além disso, é preciso atentar-se para o planejamento das atividades para os pequenos e de questionários aos familiares. É fundamental estar em concordância com a realidade vivida pelas crianças que farão parte da instituição escolar.

Segundo Reda e Ujiie (2009):

O planejamento, desde o conhecer dessa criança, através de entrevistas e questionários destinados às famílias, à organização de atividades e do próprio espaço pelo qual a criança está inserida ou vai se inserir merece cuidado" (Reda e Ujiie, 2009, p. 10).

De acordo com Balaban (1988), o professor pode realizar diversas estratégias didáticas para ajudar as crianças a lidarem com a adaptação, como, por exemplo, atividades lúdicas com tintas e massinha, brincadeiras diversas, rodas de música, teatro, além das tarefas de rotina, como alimentar-se, vestir-se, escolher os brinquedos, entre outras. Estas são algumas ações que promovem ao educando vivenciar conhecimentos e sentir-se especial dentro de um novo espaço.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos na atualidade pensar a saúde mental das crianças desde sua inserção nos primeiros anos escolares, pois com todos os estudos desenvolvidos percebemos a urgência desse cuidado para a atuação social futura desses estudantes, bem como seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico.

Trabalhamos neste artigo a partir da perspectiva da importância da família para o período de adaptação das crianças matriculadas nas creches e escolas, apontando considerações, entendendo a primeira relação família e escola no cotidiano das crianças que são matriculadas na creche e no ensino fundamental e a contribuição de uma boa comunicação entre essas duas instituições para o desenvolvimento saudável infantil.

Portanto, entender qual a importância da família no período de adaptação das crianças matriculadas nas instituições escolares é de extrema urgência para que a escola construa um ambiente que seja seguro, estimulante e organizado para orientar as famílias, bem como assegurar às crianças um ambiente de bons relacionamentos.

É necessária a formação dos professores, bem como profissionais da educação para atender as demandas da creche, numa perspectiva inclusiva e de fornecer um ambiente saudável nos primeiros anos de ingresso das crianças na educação infantil. Proporcionar um ambiente que tranquilize e esteja estimulando a aprendizagem dentro das possibilidades e fases que a criança vivencia.

Então, a inserção dos bebês e crianças nas instituições escolares depende do diálogo e boa comunicação entre escola e família, tendo essa segunda à responsabilidade na boa convivência que a criança terá a partir do momento que estimula a aprendizagem do pequeno em casa e fornece os dados para que sua individualidade seja respeitada na escola/creche.

Por isso necessitamos estender os caminhos de assertividade e positividade nos ambientes escolares, fazendo pontes que construam boas relações humanas que serão constituídas na sociedade. E desde a primeira infância isso deve ser exemplificado e perpetuado nas micro relações desenvolvidas no espaço familiar e escolar.

REFERÊNCIAS

BALABAN, N. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F.; GOMES R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade: 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

OLIVEIRA, C. B. E. D.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf. Acesso em 21 de out. de 2022.

PEIXOTO, C. et al. Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. In: Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, set/dez, São Paulo, 2017.

REDA, M. G.; UJIIE, N. T. A Educação Infantil e o processo de adaptação: às concepções de educadoras da infância. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDA-

GOGIA, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2496_1090.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

POLÔNIA, A. C., & DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional. 2005. 9. 303-312. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf. Acesso em 20 de out. de 2022.

SEMIS, L. 10 Dúvidas sobre adaptação na Educação Infantil. 2015, Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/13/10-duvidas-adaptacao-infantil Acesso em 19 de out. de 2022.

SPADA, A. C. M. Processo de Criação das Primeiras Creches Brasileiras e Seu Impacto Sobre a Educação Infantil de Zero a Três Anos. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. n. 5, jan. 2005. Disponível em http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf Acesso em 20 de out. de 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O ENFOQUE NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA

RESUMO

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 4º determina que é dever do Estado efetivar a educação escolar pública garantindo-se, dentre outros, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Seu artigo 59 determina que os sistemas de educação de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outros, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, respeitando o tempo necessário de aprendizagem, capacitação profissional dos professores, condições adequadas para capacitação ao trabalho e para a efetiva integração na vida em sociedade, além do acesso igualitário aos benefícios e programas sociais suplementares. A partir da Lei 13.146/2015, a política pública de inclusão traz um novo paradigma de direitos e deveres a pessoa com deficiência, que passara a contar com maior autonomia em suas decisões. Mas como preparar o educando com deficiência para um mundo que cobra a sua independência ao atingir a maioridade?

Palavras Chave: PcD, independência, autonomia, educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas direcionadas à pessoa com deficiência visam a maior inclusão possível dessas, a fim de que todos possam ter as mesmas oportunidades de forma igualitária.

Se por um lado a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) tem como objetivo assegurar o exercício dos direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições, também pode ter trazido desafios ao educador quanto à preparação dos destinatários da lei para a vida e integração numa sociedade que muitas vezes precariza a acessibilidade, impondo barreiras e dificuldades a tais liberdades, seja por desinformação, discriminação (e até mesmo por excesso de cuidado, quando não permitem à pessoa com deficiência o direito de exercer e exprimir suas vontades).

Inegavelmente, a família é o principal agente socializador e a escola, por sua vez, instiga e dá continuidade a esse processo. Durante a vida escolar do aluno, a família e a escola devem sempre caminhar juntas, pois somente por meio dos incentivos positivos, desenvolvidos nos contextos familiar e educacional, desenvolver-se-á satisfatoriamente o processo de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário que o educador e o estabelecimento de ensino tenham um enfoque não apenas sobre o educando com deficiência, mas também sobre todos que tiverem a sua volta, como colegas de sala e familiares.

Neste sentido, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 4º determina que é dever do Estado efetivar a educação escolar pública garantindo-se, dentre outros, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Seu artigo 59 determina que os sistemas de educação de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outros, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, respeitando o tempo necessário de aprendizagem, capacitação profissional dos professores, condições adequadas para capacitação ao trabalho e para a efetiva integração na vida em sociedade, além do acesso igualitário aos benefícios e programas sociais suplementares.

O Decreto nº 3.298/1999 reforça que "cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação (...)" e assim determina:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em

estabelecimentos públicos de ensino;

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

Quanto aos materiais e demais apoios necessários às pessoas com deficiência, importante destacar que o Decreto nº 5.296/2004 conceitua como "ajuda técnica" os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Também é importante mencionar que a Convenção da ONU, sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, foi recepcionado em nosso ordenamento de forma equivalente às emendas constitucionais (art. 5º, § 3º, da Constituição Federal), fazendo, assim, parte do bloco de constitucionalidade e também trouxe obrigações a serem cumpridas pela nação, as quais assim como os demais tópicos introdutórios, serão melhor tratadas neste artigo.

DESENVOLVIMENTO

Muito embora tenhamos registrado significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos no decorrer das últimas décadas, que provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação, ainda é marcante a exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica. Em 1990, segundo TORRES (2001) as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos, seja em países desenvolvidos ou em países em desenvolvimento.

Consequentemente e na tentativa de quebrar este paradigma, os Estados têm investido na implementação de políticas públicas na área educacional, visando combater a essa exclusão e a evasão. Assim, surge um movimento mundial, que vem se intensificando particularmente a partir da década de 90 com o escopo da inclusão social e educacional. No Brasil, a educação inclusiva se materializa na transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. "Paralelamente ao avanço da política e legislação educacional, diferentes tipos de reformas estão ocorrendo, acumulando-se um arcabouço de perspectivas, conhecimentos e práticas educacionais inclusivas.

Tratando-se especificamente do grupo social constituído por pessoas com deficiência, somos levados a problematizar a existência de sistemas paralelos de ensino especial e regular, organizando os espaços educacionais a partir de outra lógica, ou seja, de uma escola aberta para todos, com práticas colaborativas e formação de redes de apoio, uma escola onde gestores e educadores pratiquem uma pedagogia centrada na criança e promovam a participação da comunidade como um todo", como bem elucida ALVES E BARBOSA (2006).

Posto que para determinados alunos este direito tem sido sistematicamente negado, uma vez que há tempos o tratamento destinado a esses alunos tinha como objetivo sua adaptação, numa tentativa explícita de "normalização da deficiência" (como se isso fosse possível), numa total negligência para com a singularidade e complexidade do processo de construção de conhecimento.

Nunca houve, anteriormente, uma política clara de direcionamento do atendimento aos alunos com deficiência (sobre tudo para deficiência mental e intelectual) no sistema público de ensino.

BEYER (2006) problematiza o efeito de ambientes segregadores para a socialização e desenvolvimento cognitivo desses sujeitos :

"A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócioafetivas diferenciadas das suas, vêem-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação."

A evolução da concepção que altera o enfoque da política de integração para a política de inclusão, reposiciona a educação especial no âmbito da política educacional brasileira porque a define como uma modalidade transversal que realiza o atendimento educacional especializado de apoio complementar e suplementar ao processo de escolarização.

Tal perspectiva propõe transformar as escolas e classes especiais em centros espe-

cializados e salas de recursos, não mais como espaços que substituem o acesso a escolas e classes comuns do ensino regular, mas como espaços para o atendimento educacional especializado.

Esta diretriz fundamenta-se, ainda, na diversidade de práticas educacionais inclusivas existentes hoje em nosso país, práticas essas que legitimam a viabilidade e eficácia de um sistema educacional único que acolha a todos indistintamente.

Atualmente, as políticas públicas direcionadas à pessoa com deficiência visam a maior inclusão possível dessas, a fim de que todos possam ter as mesmas oportunidades de forma igualitária. Destaca-se que até 2003, ainda vigorava o Código Civil de 1916, que trazia a incapacidade absoluta de "surdos-mudos", que não pudessem exprimir a sua vontade e dos "loucos de todo o gênero". A partir do Código Civil de 2002, que entrou em vigor em 10 de janeiro de 2003, tornou o "surdo-mudo" capaz, substituiu a expressão louco de todo gênero por "enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos", além de transferir para o rol dos relativamente incapazes "os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo" e ", e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido".

Até então, quem se enquadrasse em tais situações, não poderia exercer seus direitos civis plenamente, sendo dependente dos responsáveis pela sua guarda, curadores ou tutores, na forma da lei, para atos intimamente relacionados, como casamento, união estável, procedimentos médicos, direitos sexuais e reprodutivos, direito ao trabalho, direito a moradia, etc..

O divisor de águas sob tais direitos foi a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A partir deste Estatuto, revogaram-se os dispositivos sobre a incapacidade civil absoluta e relativa sobre quem tivesse qualquer grau de deficiência mental ou de desenvolvimento, que passaram a serem exercer a plena capacidade civil.

Em casos que a PcD necessitasse de tutor ou curador, ainda assim estes apenas poderiam auxiliar em atos patrimoniais (venda de uma casa, por exemplo). A decisão sobre os demais atos da vida civil, como casamento, união estável, procedimentos médicos, direitos sexuais e reprodutivos, direito ao trabalho, direito a moradia, etc., seriam exercidos exclusivamente pela PcD.

Se por um lado o Estatuto da Pessoa com Deficiência) tem como objetivo assegurar o exercício dos direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições, importante destacar que tais atos da vida civil também implicam no preparo emocional, profissional e maturidade para as mais diversas relações sociais, competências que são desenvolvidas através da convivência familiar sadia e também dentro da escola.

Por essa razão, indiretamente, tais responsabilidades podem ter trazido desafios ao educador quanto à preparação dos PcD para a vida e integração numa sociedade que muitas vezes precariza a acessibilidade, impondo barreiras e dificuldades a tais liberdades, seja por desinformação, discriminação (e até mesmo por excesso de cuidado, quando familiares não permitem à pessoa com deficiência o direito de exercer e exprimir suas vontades).

Inegavelmente, a família é o principal agente socializador e a escola, por sua vez, instiga e dá continuidade a esse processo. Durante a vida escolar do aluno, a família e a escola devem sempre caminhar juntas, pois somente por meio dos incentivos positivos, desenvolvidos nos contextos familiar e educacional, desenvolver-se-á satisfatoriamente o processo de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário que o educador e o estabelecimento de ensino tenham um enfoque não apenas sobre o educando com deficiência, mas também sobre todos que tiverem a sua volta, como colegas de sala e familiares.

Neste sentido, já estabelecia a Lei nº 9.394/1996, Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional, em seu artigo 4º ao determina que é dever do Estado efetivar a educação escolar pública garantindo-se, dentre outros, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Seu artigo 59 determina que os sistemas de educação de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outros, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, respeitando o tempo necessário de aprendizagem, capacitação profissional dos professores, condições adequadas para capacitação ao trabalho e para a efetiva integração na vida em sociedade, além do acesso igualitário aos benefícios e programas sociais suplementares.

O Decreto nº 3.298/1999 também reforçaria que "cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação (...)" e assim determina:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade

de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em

estabelecimentos públicos de ensino;

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

Quanto aos materiais e demais apoios necessários às pessoas com deficiência, importante destacar que o Decreto nº 5.296/2004 conceitou como "ajuda técnica" os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Também é importante mencionar que a Convenção da ONU, sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, foi recepcionado em nosso ordenamento de forma equivalente às emendas constitucionais (art. 5º, § 3º, da Constituição Federal), fazendo, assim, parte do bloco de constitucionalidade e também trouxe obrigações a serem cumpridas pelo país.

A partir dessa evolução, que surgiu o mencionado Estatuto da Pessoa Com

Deficiência, que especificamente em relação à educação, trouxe em seu título II, Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV, Do Direito à Educação, os artigos 27 a 30, que passaremos a analisar:

"Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação."

O artigo 27 traz a expressão "em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida", que significa que a educação é direito da pessoa com deficiência desde seu nascimento até a morte, alcançando, assim, creche, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, pós-graduação e Educação de Jovens e Adultos. O enfoque da educação deve ser a fim de que se alcance o máximo desenvolvimento possível do educando em todos graus possíveis, justamente dentro do escopo da preparação para a vida adulta e seu desenvolvimento, inclusive profissional.

O parágrafo único deste artigo incube ao Estado (aqui abrangendo o poder público federal, estadual e municipal, tanto pelo Executivo, como pelo Legislativo e Judiciário) da família, da sociedade como um todo e da comunidade escolar o dever de assegurar uma educação de qualidade e colocando o educando a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Aqui, nota-se a responsabilidade de coordenadores, diretores, professores, funcionários e pais para com a proteção do educando com deficiência, no sentido de evitar e ampará-lo contra qualquer violência, seja física, moral ou psicológica.

"Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:"

O artigo 28 obriga o poder público a desenvolver políticas de proteção e incentivo ao educando com deficiência, enumerando num rol, não exaustivo, 18 pontos de enfoque a fim de que se atinja a máxima proteção e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim são disciplinados os incisos:

"I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional espe-

cializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas."

Vale comentar que tais políticas visam abranger o número máximo possível de necessidades de cada educando, de forma dedicada em cada um dos casos.

"§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações."

Quanto ao parágrafo 1º, é importante à instituição de ensino particular realizar previamente as adaptações não apenas arquitetônica, tais como piso táctil e rampas de acesso, mas também em relação ao plano de ensino, atividades e em todo sistema pedagógico, além de se preparar para a necessidade de contratação de profissionais especializados das diversas competências e atualizar todo o corpo de funcionários e educadores para as necessidades especiais de novos alunos com necessidades especiais.

Importante que a instituição de ensino particular tenha em vista possíveis acréscimos dos gastos com treinamento, contratação, adaptações arquitetônicas e projetos ao projetar os gastos do ano letivo e o consequente valor das matrículas e mensalidades dos alunos, uma vez que é proibida, e até mesmo injusto, a cobrança de valores adicionais do aluno com deficiência. Também é proibida, podendo ser punido criminalmente, discriminações como a não aceitação do aluno em decorrência de sua deficiência.

"§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da

Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e

Interpretação em Libras."

Neste parágrafo, temos a instrução de que o tradutor ou intérprete da LIBRAS devem ter atender, no mínimo, o grau de instrução de ensino médio, para a educação básica e de ensino superior para a graduação e pós-graduação, além da devida proficiência em Língua Brasileira de Sinais.

"Art. 29. (VETADO)."

O artigo 29 trazia a obrigatoriedade da destinação de 10% das vagas de ensino técnico e superior de cada curso e turma para pessoas com deficiência. Porém, este artigo foi vetado, pela Presidenta da República, após ouvido o Ministro da Educação, sobre as seguintes razões:

" Apesar do mérito da proposta, ela não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos - PROUNI o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar."

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Por fim, o artigo 30 traz uma série de medidas a serem adotadas em processos seletivos de ingresso e permanência pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, uma vez que de nada adiantaria todas as políticas de inclusão e acessibilidade dentro de tais instituições se permanecessem as barreiras que impedissem o ingresso dos destinatários de tais políticas aos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar ao longo da análise dos direitos da pessoa com

deficiência, com o enfoque sob educação, que tanto as instituições de ensino quanto os educadores têm um imenso trabalho pela frente, não apenas para se adaptarem às novas exigências da lei, mas principalmente sobre o aspecto pedagógico.

Além de enfrentar o preconceito, muitas vezes estrutural, contra os educandos em enfrentam dificuldades em sala de aula, há a necessidade de prepará-los para a vida adulta, para que possam ser preparados como cidadãos, para exercer ao máximo toda liberdade e responsabilidade que foi trazida principalmente com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tornando toda pessoa com deficiência capaz de cuidar individualmente de sua vida civil, com a tomada de decisões sem depender de ninguém.

Se antigamente a educação de crianças com deficiência era considerado uma ação de assistência social, gradativamente passou a fazer parte de um percurso educativo que deve se articular com os outros níveis intersetoriais, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Assim, pedagogos e educadores devem ter em mente uma agenda altamente inclusiva, pensando nos diversos graus e tipos de deficiência que possam existir, de forma a contemplar a todos que possuam qualquer que seja a necessidade.

Somente assim, se construirá uma sociedade livre, justa e solidária para todos.

INCLUSION IN EDUCATION

POLICIES FOR INCLUSION AND FOCUS ON EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT

The Brazilian Law n. 9,394 / 1996, which establishes the guidelines and bases of national education, in its article 4, determines that it is a State's duty to carry out public school education, guaranteeing, among others, free specialized educational assistance to students with disabilities, transversal at all levels, stages and modalities, preferably in regular school system. Its 59 article determines that educational systems must support students with disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness and, among others, specific educational resources and organization in order to meet their needs, respecting the necessary time for learning, training for teachers, adequate conditions at work and, for effective integration into society, in addition to equal access to benefits and supplementary social programs. As from Brazilian Law 13,146 / 2015, public inclusion policy brings a new paradigm of rights and duties to people with disabilities, who will now have greater autonomy in their decisions. However, how to prepare the disabled student for a world that demands its independence when reaching adulthood?

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira e BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l9394.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro 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, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

_____. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htmhttp:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acessado em 22 de janeiro de 2020.

PAULA, Jairo de. Inclusão. Mais que um desafio escolar, um desafio social.

São Paulo: Jairo de Paula Editora, 4ªEd.. 2013.

TORRES, Rosa Maria. Educação para Todos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Tradução de Daisy Moraes.

A CRIAÇÃO TEXTUAL EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INDUSGENCIA MARIA SAMPAIO DE SOUZA

RESUMO

Esse artigo procura trazer informações a respeito da criação textual em crianças do ensino fundamental. É importante suscitar a necessidade de a escola incorporar a escrita como meio através do qual os alunos podem comunicar e expressar os seus desejos, preocupações e pensamentos, bem como um meio de expressão de si e da sua criatividade. É fundamental deixar de lado o ponto de vista equivocado que concebe a escrita como um fim em si mesmo, para enfocá-la como um processo de transformação do conhecimento para o qual ela converge. Uma série de hipóteses que se revelarão verdadeiros conflitos cognitivos que abrem caminho para a construção de novos conhecimentos. Um sistema de representação escrita que foi reconstituído espontaneamente pela mediação do meio em que se desenvolve. Para que o ensino da escrita não se baseie na gestão de um código, mas se incline ao desenvolvimento de um sentido comunicativo em que prevaleça a certeza de que o uso adequado desse sistema de representação é um processo que está imerso na produção de textos escritos. Em outras palavras, a codificação, entendida como colocar as ideias no papel por meio de gráficos, é escrita, como um processo de construção de significados, são inter-relacionados e indissociáveis, pois o professor consegue entender que é a necessidade de sua escrita própria que permite avançar sem conhecer o sistema e tornar valiosa a sua gestão.

Palavras-chave: Código; Conhecimentos; Hipóteses.

INTRODUÇÃO

A escrita está vinculada a um fato cultural e social, oferecendo aos nãoescritores importantes benefícios em torno de seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Dessa forma, entender que a escrita não exige uma matéria rígida, ou de grande complexidade, abre a possibilidade de ampliar seus horizontes para diversas ações, a partir das quais facilita a adequada estimulação de todas as fases do processo.

Com base nisso, a estratégia ideal para abordar a aprendizagem da escrita em sala de aula é aquela que possibilita a transformação do pensamento da educação infantil, promovendo situações em que ela possa construir conhecimentos e assumir seu papel de escritora, sabendo que suas produções podem ser múltiplos propósitos e destinatários.

O professor deve oferecer ao aluno ferramentas suficientes que lhe permitam fazer uso da escrita em um ambiente real, ou que abra caminho para o educando a partir da inter-relação do autor com seu ambiente. Essa abordagem exige a necessidade de proporcionar às crianças a oportunidade de considerar as finalidades sociais da escrita, pelo fato de desenvolverem habilidades a partir de situações cotidianas como escrever uma lista, uma mensagem para um amigo, anotar um endereço, cartões de felicitações, entre outros. Além disso, verifica-se globalmente que não há uso da linguagem escrita, razão pela qual um único tipo de texto não deve ser usado na escola, mas sim facilitar a produção daqueles textos em que a linguagem escrita é usada em contextos reais e autênticos.

Durante a aprendizagem da escrita, em suas vivências cotidianas, a formação enfrenta importantes descobertas e levanta hipóteses fundamentais que demonstram a capacidade de reconstruir esse objeto de conhecimento, de modo que, ao ingressar no sistema educacional formal, tenha uma grande quantidade de informações, que se canaliza com a sistematização da aprendizagem na escola.

A CRIAÇÃO DE TEXTOS E O PAPEL DO PROFESSOR

A criança se comporta como um artista capaz de criar um texto, parando para observá-lo, aperfeiçoando-o e transformando-o graças às experiências oferecidas e às oportunidades de compreender o funcionamento do sistema de representação.

O papel do professor centra-se em descobrir a forma como as crianças evoluem na sua aprendizagem da escrita, pois devem conhecer a evolução que se segue e desenvolver o seu próprio potencial como escritor. O professor observa ou que a criança enfrenta, ouve suas perguntas e comentários, atende aos seus conflitos e busca formas de ajudá-la a cumprir seu papel de autor. De acordo com essa proposta, o professor passa a ser, não um professor de escrita, mas um parceiro que compartilha a experiência e cresce com seus alunos, pois as crianças aprendem mais como o que o professor faz, o que o professor faz.

Ao longo de todo o processo, é fundamental alcançar um cuidado individualizado. Isso é possível graças à possibilidade de eles se concentrarem em seu próprio texto enquanto o professor viaja ou espaço, observando e respondendo às questões individualmente. Isso permite um ambiente facilitador ou eficiente de trabalho, pois cada participante está focado em seu objetivo como escritor. No entanto, isso não significa que a sala de aula esteja completamente silenciosa, pois as crianças precisam compartilhar suas experiências com a professora e com seus colegas, portanto, haverá movimento, mas não desordem.

É importante que o professor compreenda que este processo é inerente à parentalidade e que só pode determinar qual a ajuda necessária, para que o professor possa esclarecer as suas dúvidas e o que considera que deve aprender.

O trabalho cooperativo permite que o grupo faça progressos significativos, desde os níveis menos conhecedores até os mais conhecedores. O. compartilhamento permite que as crianças enriqueçam as abordagens de seu texto com base nas ideias oferecidas por seus pares O professor não é o único com capacidade para orientar e motivar o trabalho, os colegas também desempenham um papel importante na criação de dois textos.

A escrita flui naturalmente, quando crianças não esperamos que nos digam como começar um texto, que tipo de ortografia devemos usar ou sobre qual assunto escrever, ou o que é importante escrever. Ao longo do caminho, os conflitos que surgem do encontro do autor com suas próprias ideias são resolvidos, os conteúdos expressos por meio da escrita são mais importantes do que a forma como são apresentados, de modo que a ortografia, a margem ou o tipo de grafia e outros aspectos inerentes à forma são relegados ao momento em que o texto é escrito.

Com a possibilidade de que eles mesmos possam selecionar sobre o que podemos escrever ou ajudá-los a desenvolver autoconfiança e encontrar os temas que desejam trabalhar, e estes estão relacionados, é claro, às suas experiências anteriores, escrevam sobre o que sabem. Escritores que aprendem a escolher seus temas demonstram expandir não apenas suas informações, mas também técnicas para utilizar em suas criações, uma vez que lhes é permitido escolher livremente suas opções.

Isso não descarta a possibilidade de uma criança ser bloqueada em determinado momento. Essa é a importância de uma estratégia que ajude a superar esse momento sem causar angústia. Portanto, para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de leitores e escritores, é fundamental que o professor conheça seus alunos de forma que possa oferecer orientações pertinentes às suas necessidades e interesses, quando assimilados ou exigidos.

Uma criança deve ser capaz de ler e escrever uma grande variedade de textos (poesia, histórias, linguagens de trabalho, notícias, charadas, artigos de opinião, guloseimas, regras, entre outros), mas os de natureza literária são aqueles aquela que permite uma maior variedade de experiências, dar ou praticar do que ler e criar histórias para crianças. O fato de ser um gênero conhecido desde cedo permite um acesso mais rápido ao processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que se trata de textos cuja estrutura e linguagem são familiares.

À medida que as crianças aprendem a narrar textos literários, conseguindo se apropriar das diretrizes estruturais do gênero, e não de um caso específico da história, entendemos que ele possui: início, conflito, fim e fim, uma trama que se passa em um ambiente específico, com alguns personagens individuais que vivem a história. Da mesma forma, como as crianças respeitam espontaneamente as regras gramaticais que dão coerência e coesão ao texto, por meio do uso adequado de dois tempos verbais e do enriquecimento do conteúdo por meio da inclusão de descrições de ambientes e personagens, como bem como o uso de suspense ou aceleração ou atraso das ações a serem desenvolvidas. Entendemos, portanto, que devemos considerar a sucessão de transformações pelas quais um texto deve passar para ser considerado a versão definitiva.

Todo esse processo é determinado pelas possibilidades que as crianças têm de interagir com os textos literários, elas poderão aprender história lendo, ouvindo e escrevendo histórias, pois é muito mais fácil começar como crianças que desfrutam do mesmo tempo e conhecimento. Isso oferece a você um caminho mais rápido e seguro para descobrir seu potencial como escritor.

Por outro lado, é fundamental que o processo de escrita se baseie no conhecimento do público ao qual o texto se dirige, que a criança tenha um destinatário real, autêntico, que lhe permita definir as características de seu texto. O produto final do processo pode ser publicado em benefício do referido público (país, professores, pares, comunidades) mas atendendo às demandas que o leitor espera, aqui fica o artigo de revisão como fundamental para obter um resultado satisfatório.

O processo de revisão, enquadrado numa perspectiva dinâmica e ampla, desenrola-se à luz da compreensão do texto que se escreve. Sente-se, numa dimensão global e significativa, que este processo se possui, especificamente na sua configuração inicial, transcendendo os planos convencionais ligados à forma do texto, ou signo, ortografia, sintaxe, entre outros.

Isso implica, principalmente nos primeiros anos, quando se integra uma série de capacidades que possibilitam a formação de um escritor competente, priorizando a avaliação da produção textual a partir de sua estrutura, organização e clareza de ideias, ou isso não significa que deva haver ter domínio total do sistema alfabético, para depois tratar da correção com um padrão de regras inerentes à gramática.

Uma revisão e correção da produção textual, deste ponto de vista, convidanos a considerar como ponto de partida que as crianças são capazes de escrever textos antes de conhecer e saber usar o sistema alfabético notacional. Nessas primeiras idades, são gera-

das múltiplas conexões e, com ela, múltiplos saberes, que constituem a base sobre a qual se baseou a aprendizagem do sistema convencional de escrita, razão pela qual ou processo de revisão e correção faz sentido na medida em que se desenvolve em paralelo. ou próprio ato de escrever. Não se trata de transformar esses processos em jovens que aprendem a escrever construção um pouco indolente para o escritor, trata-se de promover, por meio deles, uma "consciência" a partir da incorporação intelectual que une ou desvenda,

Um fato importante nesse contexto é refletir sobre o campo de atuação do professor, não desenvolvendo as habilidades inerentes à revisão e correção da produção textual, uma vez que esses processos não constituem patrimônio exclusivo do professor. A partir dessa concepção, importa, entre outros aspectos, a independência da parentalidade em relação ao que pode ser escrito, na maioria das vezes, ou o sentido de complementaridade e acompanhamento por parte do professor é relevante, principalmente naqueles primeiros passos que envolvem, muitas vezes, o confronto da criança com o seu "eu", com as suas possibilidades por vezes postas à prova.

O professor atua como guia e mediador do processo de escrita, confia e sugere infinitamente, contando com o fato de que o ser humano, sempre interativo, busca e encontra diferentes caminhos em sua jornada. É imperioso, perante o exposto, especificar que a ação do professor deve promover a educação dos filhos, um olhar atento e crítico sobre o que escreve, sobre sua construção textual, sem cercear a fluência. Assim para, desenvolver-se um senso de responsabilidade e compromisso de ser compreendido através do texto, ao mesmo tempo em que se estimula a autogestão e a autocorreção.

A PROMOÇÃO DA LEITURA

Por muito tempo, a preocupação com a leitura se concentrou nos perigos associados à sua prática e disseminação “descontrolada”. Em geral, os esforços concentram-se em determinar o que deve ser legal, ou o que é proibido, ou o que é boa e má literatura, quais são os autores fundamentais, entre muitas outras limitações. Nesse contexto, são poucas as iniciativas voltadas à leitura de textos significativos para a grande maioria, independente de seu conteúdo, para aprender, curtir, informar-se, entre tantas outras funções.

Além disso, estudos sugerem que a leitura não é promovida de forma igualitária para todas as pessoas. Enquanto para alguns nem tudo nasce, para outros, as distâncias geográficas estão associadas a dificuldades econômicas e obstáculos culturais e psicológicos. Para quem mora em bairros pobres ou no campo, os livros são objetos raros e desconhecidos. Essas pessoas estão separadas da linguagem escrita por verdadeiras fronteiras visíveis e invisíveis.

A promoção da leitura é uma prática social que visa transformar positivamente as formas de perceber, sentir, valorizar, imaginar, usar, compartilhar e conceber a leitura, como uma construção sociocultural. Envolve todas aquelas atividades que promovem, ajudam, incentivam e motivam um comportamento de leitura favorável, ou em alguns casos mais intenso do que o habitual. É transmitir paixões, curiosidades, oferecendo a ideia de que entre toda a literatura disponível, entre todo o patrimônio escrito, haverá alguma obra que saberá dizer algo em particular. Proporciona ao leitor múltiplas oportunidades de encontros e descobertas.

A promoção da leitura inclui todas aquelas práticas cujo objetivo é aproximar as pessoas da linguagem e da escrita: pais, professores, estudantes, donas de casa, trabalhadores, desempregados, famílias, paroquianos, clientes, pacientes, eleitores. É evidente que a família, o governo, as empresas públicas e privadas, a Igreja e, em geral, toda a sociedade, devem ter papel preponderante na formação de novos leitores, na manutenção dos já existentes e não combater o abandono e o ódio.

A promoção pode ocorrer em diferentes espaços: casa, escola, espaços públicos em geral, locais de trabalho. O que importa é que as pessoas descubram a qualidade do vínculo que se estabelece entre elas e o texto. Trata-se de fazer os livros viverem na vida cotidiana.

No ambiente escolar, inúmeros projetos pedagógicos têm sido realizados e executados para promover a leitura nas escolas, bibliotecas e salas de aula.

A leitura e a escrita estão presentes nessa sociedade e é um meio de melhor compreendê-la. Por meio de diversos meios de informação e conhecimento, adquirese saberes necessários para poder além de pertencer, participar de uma sociedade e assim, contribuir para o seu desenvolvimento e avanço.

Uma sociedade não pode se desenvolver e avançar se seus participantes entenderem que a leitura e escrita é apenas a decodificação do código. A relação entre letra e som, não pode, nem deve ser considerada uma leitura e escrita efetiva, é meramente um saber limitado.

Se faz necessário compreender a importância da leitura e da escrita na sociedade, como ela se dá e como a utilizamos. Freire (1982) afirma que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela

(FREIRE, 1982, p. 23).

Desse modo, a leitura e a escrita não é apenas a decodificação do código, mas também um meio de maior conhecimento e compreensão do mundo, fazem parte de nossas vidas antes mesmo de nos apropriarmos dela, e com elas convivemos e nos relacionamos com a sociedade.

A alfabetização era entendida apenas como a decodificação do código, porém hoje é muito mais, é o compreender e o usar da leitura e a escrita em diversos lugares e situações.

Por isso, se faz necessário um ensino para as crianças desde a Educação Infantil em que haja atividades significativas, levando estes alunos a compreenderem a complexidade do mundo da escrita, seus usos e formas.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Dificilmente pensamos sobre o papel da escrita em nossa vida, pois ela já está enraizada em nosso cotidiano, e não nos damos conta de sua importância e no quanto ela facilitou nossas vidas.

A importância do surgimento da escrita para a história das civilizações é tão grande que é considerada como um marco fundamental do desenvolvimento. Por causa disso costuma-se chamar de Pré-História o período anterior à escrita (BRITO e FRETIAS, 2012, p. 20).

A partir do desenvolvimento de uma nova sociedade, que deixava de ser nômade e passava a ser mais complexa, pois estava se estabelecendo em um determinado local, desenvolvendo métodos de agricultura, comércio e negociações, houve a necessidade de criar um meio de organização, onde fosse possível registrar e retomar aquele registro quando necessário. Foi a partir dessa necessidade que surgiu a escrita.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de trocas, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar (AQUINO E FRANCO, 1980, p. 05).

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não lhe exigiam. Porém, conforme os séculos foram se passando, a sociedade foi evoluindo adquirindo novos conhecimentos, avanços nas ciências e meios de comunicação, e as pessoas de classes mais altas começaram a se alfabetizar para ter acesso a esses novos conhecimentos, mas ser alfabetizado ou não, ainda não alterava a vida das pessoas (TRINDADE, 2006).

No Brasil, a educação ganhou destaque no final do século XIX, especialmente com a proclamação da República. As escolas, assumiram um importante papel de instrumento de modernização, tornando-se o lugar para preparar as novas gerações para atender aos ideais do Estado republicanos, e assim instaurar a nova ordem política e social (MORTATTI, 2006).

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e escrita – que até então eram práticas culturais cuja a aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas escolas do Império - tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga, gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

O ensino passou a ser organizado, intencional e sistemático. Era uma nova fase em que as pessoas se instruiriam e passariam a enxergar o mundo com outro olhar, contribuindo assim, para o desenvolvimento e avanço do país.

Houve diversos métodos de alfabetização, pois ao longo dos anos a escola tem fracassado em seu papel de alfabetizadora, e para cada fracasso o método de ensino utilizado nessa época é considerado tradicional e substituído por outro método considerado inovador.

Mortatti (2006, p. 4-12), dividiu os métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, em quatro momentos:

1. A metodologia do ensino da leitura – O primeiro momento durou da segunda metade do século XIX a 1890. Para o ensino da leitura utilizavam nessa época o método sintético, que é da parte para o todo, ou seja, letras, sílabas, palavras, frases e textos. Esse método parte da ideia de ir aumentando o grau de dificuldade. A escrita era restringida a caligrafia e ortografia, e seu ensino era através de cópia, ditados e produção de frases isoladas.

2. A institucionalização do método analítico – O segundo momento durou de 1896 a 1920. O ensino da leitura deveria ser do todo, para depois ir para as partes constitutivas.

3. Alfabetização sob metida – O terceiro momento durou de 1920 até o final da década de 1970. Foi a conciliação do método sintético com o analítico, chamado de métodos mistos ou ecléticos.

4. Alfabetização: construtivismo e

desmetodização – De 1980 a dias atuais. O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, que questiona a necessidade das cartilhas, as teorias e práticas tradicionais e desmetodizar o processo de alfabetização.

Percebe-se que cada novo método de alfabetização surgiu como inovador e com a função de tentar "salvar" a educação do fracasso. No entanto, apesar desses diferentes métodos, permanece o fracasso escolar, o que tem gerado alunos analfabetos e analfabetos funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a escrever significa entrar em um processo de construção intelectual que, sem dúvida, está ligado ao ato de escrever, promovendo a descoberta e transformação do conhecimento, após uma série de experiências organizadas segundo a causalidade.

A escrita implica o desenvolvimento de uma capacidade em que as crianças podem inventar, reinventar, especificar a finalidade que irá orientar a escrita e também unificar suas ideias em torno dela. Trata-se de um processo em que os esforços do professor e seu grupo de alunos se conjugam na construção cooperativa do conhecimento.

As habilidades de leitura de uma criança são importantes para o seu sucesso na escola, pois permitem que ela tenha acesso a toda a extensão do currículo e melhore suas habilidades de comunicação e linguagem. Além disso, a leitura pode ser um momento divertido e criativo para as crianças, o que abre portas para todos os tipos de novos mundos.

Estudos mostram que ler por prazer faz uma grande diferença no desempenho educacional das crianças. Da mesma forma, as evidências sugerem que as crianças que leem por diversão todos os dias não apenas têm melhor desempenho em testes de leitura do que aquelas que não o fazem, mas também desenvolvem um vocabulário mais amplo, maior conhecimento geral e uma melhor compreensão de outras culturas.

Portanto, é mais provável que ler por prazer determine se uma criança vai bem na escola do que sua origem social ou econômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Rubim Santos Leão; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1980.

BRITO, K. L. S; FREITAS, V. O. Escola e Família: responsabilidade compartilhada. In: VI Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade" 20 a 22 de setembro de 2012.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no

Brasil. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

Acesso em 18 set.2022.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

ITAMARA DE ALMEIDA N. DEMONICO

RESUMO

O presente artigo articula o ensino da disciplina de Língua Portuguesa com a poética de Manuel de Barros. Entender os elementos linguísticos, o neologismo empregado, bem como a análise crítica dos elementos naturais tão presentes em sua escrita. Tido como um dos maiores poétas contemporâneos Manoel de Barros traz em suas narrativas um escrita singular, um olhar atento a natureza e a valorização da simplicidade da vida, a despretensão poetica erudita revela ao leitor como romper paradigmas e concepções arraigadas de uma sociedade adultocêntrica. O autor valoriza a infância, o olhar despretencioso e ingênuo da criança, a inventividade, a imaginação; por isso é concebido como o poéta das infâncias. Nesse contexto, aliar a poética singular de Manoel de Barros ao ensino do componente curricular Língua Portuguesa e seus eixos específicos: leitura, produção, oralidade, análise linguística e simiótica, para a promoção de competências e habilidades a fim da construção do pensamento crítico dos estudantes. A proposição de leituras de poemas, a biografia e discussões para adentrar esse universo “manoelístico” a partir de uma metodologia exploratória, propiciar aos educandos o conhecimento acadêmico por meio de atividades diversificadas e para além do contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa a partir da poesia; Pensamento crítico com Manoel de Barros; Neologismo de Manoel de Barros

ABSTRACT

This paper articulates the teaching of the Portuguese language discipline with the poetics of Manuel de Barros. To understand the linguistic elements, the neologism used, as well as the critical analysis of the natural elements so present in his writing. Considered to be one of the greatest contemporary poets, Manoel de Barros brings in his narratives a singular writing, an attentive look at nature and an appreciation for the simplicity of life, the unpretentious erudite poetry reveals to the reader how to break paradigms and conceptions rooted in a society centered on the adult. The author values childhood, the unpretentious and naive look of the child, inventiveness and imagination; this is why he is conceived as the poet of childhood. In this context, to combine the unique poetics of Manoel de Barros with the teaching of the curriculum component Portuguese Language and its specific axes: reading, production, orality, linguistic and semiotic analysis, to promote skills and abilities in order to build critical thinking in students. The proposal of readings of poems, the biography and discussions to enter this "manoelistic" universe from an exploratory methodology, provides students with academic knowledge through diversified activities and beyond the classroom context.

Keywords: Portuguese language from poetry; Critical thinking with Manoel de Barros; Neologism from Manoel de Barros.

INTRODUÇÃO

Atividades diversificadas são importantes aliadas para a aprendizagem da Língua Portuguesa e esses interesses precisam envolver a todos, tanto professores quanto alunos. Onde no momento que há a formação, os profissionais da educação querem fazer a diferença, buscar por novas linguagens para atingir o interesse e aprendizado de meninos e meninas.

Ao longo do tempo, é muito comum haver desmotivação devido as dificuldades encontradas em relação a falta de recursos, que ainda permanecem sendo: quadro-negro, giz, livro didático, caderno, lápis e caneta. O professor de língua portuguesa pode utilizar outras ferramentas mais interessantes para contribuir com o ensino da disciplina.

Não são necessários recursos grandiosos na sala de aula, mas um planejamento de acordo com a realidade dos estudantes, que aproxime o currículo as suas vivências e promova a aprendizagem. Um momento que se mostre importante para que o aluno reconheça que a linguagem é uma comunicação constante e a língua um sistema de incessante construção. As atividades diversificadas se pressupõem a tudo que seja alternativo ao livro didático e a lousa, sendo grandes aliadas no processo de ensino. São relacionadas não somente aos recursos didáticos, mas também o método ao qual são aplicadas. Haver o ensinamento da Língua Portuguesa desfavorecendo o repertório cultural do aluno que é proprietário desse idioma que o utiliza em seus momentos de diálogo e escrita, seria o mesmo que desprezar sua identidade, o pertencimento social e cultural qual está inserido.

Um bom fato a ser considerado para o desenvolvimento de uma atividade diversificada seria uma grande referência na educação brasileira por ter influenciado várias gerações de educadores não apenas da área de letras, mas em todas as outras. Manoel de Barros é considerado como um dos maiores poetas contemporâneos da Língua Portuguesa, conhecido por usar a poesia como uma forma diferenciada de ver o mundo. Onde, por meio de versos cheios de inventividade e simplici-

dade os elementos fundamentais ao ensino, principalmente aos meninos e meninas da Educação Infantil.

E mesmo que, ainda que não tenha atuado como educador em sala de aula, ele foi um pensador do olhar da criança (ainda que crescida) sobre um mundo em que a sinestesia domina: há cores escutadas; verbos delirados; passarinhos que cantam; cheiros; canções azuis e vermelhas.

E um exemplo de conceito que é amplamente usado por muitos

educadores seria o “transver”, o ressignificar, que está presente em várias das metodologias ativas e na transposição didática:

“A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.” [...]

BARROS, 1996

A ressignificação daquilo que nos rodeia e a exploração da curiosidade infantil são características de sua obra. Trazendo para a educação, o belo universo da poesia de Manoel de Barros que formou, um pensar muito forte, que estimula o brincar, o imaginar, o sonhar e o existir. Até o fim de sua vida, foram esses os temas de seus textos tão transbordantes de vida e inspiração. Mostrando em sua maior pureza, a relação que uma criança/jovem pode ter com a aprendizagem de uma forma criativa e divertida, sem ser cansativo e desgastante para o aluno e o professor em sala de aula.

Manoel dizia que a poesia é a “voz de fazer nascimentos”. Ele tratava a infância como um espaço da liberdade, de brincadeira, e seus versos uma maneira de criar e jogar com as palavras. Por isso ele é lembrado por muitos como “o poeta das infâncias”, já que em sua trilogia “Memórias Inventadas” defendia a ideia de que a vida se divide em três períodos de infância.

Termos inventados estão presentes em suas poesias para expressar seus pensamentos e sentidos referentes a cada sensação de qual ainda não existem significados na Língua Portuguesa. Esse tipo de criação/termo inventado tem o nome de neologismo.

No processo de realização da escrita e no corpo do texto há uma atuação metalinguística, a repetição explícita dos mecanismos de construção também constitui um procedimento de criação, ou seja, é utilizada muito conscientemente, com propósitos específicos.

O poeta traz algumas "conclusões" por meio de seu olhar subjetivo e singular. Pode-se dizer que o autor, basicamente, exibe uma inteligência e sabedoria da natureza muito maior do que a dos demais seres humanos, que negam integrá-la, bem como o dever cuidar e preservá-la antes que acabe.

Sendo a perspectiva de que a cada contato com a poética há uma concepção crítica e ideológica, há a base das reflexões entre o homem e o mundo. Onde, tomando-os como fonte de uma percepção como lugar de articulação entre a forma e o pensamento, seja este voltado para a própria expressão estética e seus processos de construção, ou para problemas e fragilidades que cercam a realidade humana, detecta assim um enfrentamento crítico do mundo material.

Esse universo “manoelístico” é um fecundo campo para ser explorado com os estudantes, promovendo a apropriação das estruturas linguísticas (morfologia, sintaxe, semântica e estilística), ou seja, o currículo da disciplina de Língua Portuguesa, como desenvolver o pensamento crítico, por meio da leitura e análise dos poemas do autor Manoel de Barros.

DESENVOLVIMENTO

O poeta Manoel de Barros inspira pensar que talvez seja possível ver o mundo de outras formas, inventar outros mundos, fugir do óbvio e assim, acionar outras possibilidades da imaginação. Na infância, há uma maior receptividade das coisas, a criança sente, vivência, experimenta cada emoção, cada contato com a terra, com as árvores, com os bichos, enfim, com todo o mundo.

Em suas obras, descreve a infância como o tempo ideal, o tempo das descobertas, do contato com a natureza. Quando tudo se torna belo, quando a simplicidade passa a ter valor, a merecer destaque e atenção por parte do autor. A infância como acontecimento leva-nos a refletir sobre que educação estamos praticando, quando a criança entra na escola, parece de certa forma que há o podar da imaginação e criatividade dos pequenos, focando em atividades centradas e didáticas, sem explorar o dinâmico e o lúdico dos alunos. Sendo uma maneira prática e objetiva de aprendizagem do que a brincadeira de certo modo, ou até mesmo da poesia. À medida que a criança cresce, o processo de escolarização vai se intensificando, torna-se um ensino propedêutico. Por isso, é preciso haver o ensino diversificado, novas formas de ensinar, metodologias que encorajem as crianças a soltarem sua imaginação e conhecerem uns aos outros, e o mundo ao qual estão incluídas. Como também criar mundos, e adentrar em cada um o trabalho educativo, que visa integrar não somente os estudantes, como também todo o corpo docente, a gestão escolar e a comunidade.

A identificação do poeta com a criança, se sustenta no fato de que ambos fazem uso da linguagem como ampliação do mundo não só vivido, mas também imaginado. Se a palavra é a matéria-prima de que dispõe o poeta para sua criação, considera que também a criança se utiliza da linguagem para recriar e transfigurar a realidade. A criança para Barros, não é um ser ingênuo, mas sim inquieto, inventivo, capaz de criar um mundo em um mundo maior, além do que nós vemos como o real.

E, é nas nossas "raízes crianceiras" que está a chave para se compreender a criança para agir sobre a história. É naquilo que o adulto considera sem razão, absurdo e insensato na criança, o poeta encontra sabedoria, inventividade e novas possibilidades. Ele rememora a sua infância, mostrando nas brincadeiras de que participava, a possibilidade que temos de imaginar, criar e transgredir.

Dentro de um desinteresse do público em relação ao gênero poético, Barros constrói uma linguagem caracterizada pela expressão crítica do pensamento e, ao mesmo tempo, acolhedora. Uma linguagem que encanta ou intriga por revelar o pensamento e a manifestação, como um lugar mítico de aspecto simples e natural.

Os poemas podem ser lidos para as crianças e jovens como maneira de incentivar a imaginação e valorização da natureza e das coisas simples, mostrando como as testemunhas das belezas do mundo estão nas pequenas e singelas coisas.

Mundo Pequeno está contido no Livro das Ignorãças, de 1993. Mais uma vez, Manoel de Barros nos convida, nesse poema, a conhecer seu espaço, sua casa, seu quintal:

"O mundo meu é pequeno, Senhor.

Tem um rio e um pouco de árvores.

Nossa casa foi feita de costas para o rio.

Formigas recortam roseiras da avó.

Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.

Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves. Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que estão no incêndio.

Quando o rio está começando um peixe, Ele me coisa.

Ele me rã.

Ele me árvore.

De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos." (BARRROS, 1993)

É um universo natural, cheio de simplicidade, plantas e bichos, que o autor consegue converter em um ambiente mágico, de contemplação e até mesmo gratidão. No texto, o personagem principal é o próprio mundo. O menino em questão, se apresenta contido à natureza, e o próprio autor aparece depois imerso nesse lugar, afetado intensamente pelo complemento dos animais, das águas e das árvores.

As crianças e jovens podem se identificar com o cenário proposto e imaginar a avó, o menino e o velho, figuras que podem mostrar como se é ter uma infância simples e descomplicada. Traçando uma relação importante entre o infante e a contemplação, dando a importância devida ao criativo e o contato adquirido com as coisas naturais.

Outro poema a ser mencionado seria A menina avoada compõe o livro Exercícios de ser criança, publicado em 1999. Ao ler esse poema, é capaz de se imaginar junto com a menina e seu irmão e adentrar as memórias de sua primeira infância.

Esse poema é narrado como uma brincadeira imaginativa em que a menina é conduzida em um caixote por seu irmão mais velho. O poeta consegue compor uma cena de divertimento infantil ao retratar o imaginário das crianças, que vivem verdadeiras aventuras em seus mundos imaginários, mas na realidade estavam apenas atravessando o quintal de casa.

Manoel de Barros eleva, com esse poema, a capacidade criativa das crianças a um outro patamar. Exibindo também, o sentimento amoroso de forma simples, através do romance do irmão.

Essa linguagem que pode ser entendida por qualquer pessoa, tem um entendimento mais simplificada para o mundo infantil, que surge como instrumento encantatório para arquitetar a obra do poeta, e a metáfora da criança é muitas vezes quem lhe dá o "sentido das palavras". Operando com esse pensamento, a poesia procura criar junções na gramática de uma forma fora da realidade da qual estamos habituados a lidar no cotidiano. É por essa e outras razões que, para o leitor incorporar-se à sua poesia, deve assumir uma única opção: o caminho da sensibilidade a tudo a sua volta. Descortinar o olhar voltado para a produtividade, o ter, trabalhar, construir , conquistar, se despir dessa lógica da sociedade contemporânea e buscar um viver mais contemplativo para as bonitezas que nos cercam (FREIRE, 1999)

Vê na criança uma parceria perfeita, e não é à toa que ela é sugerida como "doadora de fonte" para a sua poética. O que lhe interessa é a linguagem da infância, a espontaneidade desse gesto para a construção de metáforas. A criação de formas linguísticas, manifestadas por esse ser inquieto, criativo e transbordador.

Assume criativamente a ousadia de brincar com os sentidos; apresentase como

uma criança que não se cansa de descobrir e buscar o "novo", numa aventura constante. As percepções da infância, nesse caso, comandam o seu poema, pois crianças "são atores" capazes de se manifestar pela palavra e pela imaginação. Ao traçar essas proximidades da criança com a poesia é percebido, uma característica, o antropomorfismo, que atribui formas humanas às entidades abstratas, a objetos/coisas. Seu estilo de escrever mostra, portanto, intimidade linguística suficiente para tal, um caráter ilógico que vem como consequência da rememoração da infância, da vontade de nunca deixar de ser criança.

Relata que os brinquedos fabricados pelo homem, como bicicleta ou, o avião, viram sucatas e são produzidos para que a criança seja "brincada por eles". Enquanto, a natureza está ao redor da criança para ser explorada e aproveitada ao máximo. Esses brinquedos sofisticados, podem acomodar o poder da imaginação e sua liberdade criativa, enriquecem a indústria por todo esse processo consecutivo. Por esse viés, a participação e o envolvimento da criança assumem marcas que produzem o verdadeiro sentido na sua obra.

A criança se constitui essencialmente pelo que vive. Corre, brinca, explora, pula, olha, cai, observa, ri, abraça, deseja, aprende. Solta em mapas não alinhados, percorre extensivas rotas, e o meio é o fluxo para estar em qualquer lugar, sem contratempos.

Parte do lúdico que acontece em sua poética está intimamente imbricada na sua memória a maneira de ser e o ver da criança. Humor e criatividade não faltam em suas poesias em um universo totalmente lírico. A imagem da criança, portanto, não é uma simples decoração, pois só ela oferece referenciais para esse repertório imagético e reflexivo.

A arte da criação, dá liberdade para inventar novas brincadeiras, que deslizam pela alegria de viver e pelas travessuras que acompanham os imprevisíveis trajetos. Uma poesia mágica que leva a infância as linhas do acontecimento e do ser, potencializa o detalhe, o íntimo e o oculto. Manoel nasceu com uma anomalia incurável, nasceu poeta. Com um lápis e um bloquinho, fez versos e criou um mundo. Adentrar a esse universo de dialeto Manoelês, singular e improvável, afeta e embaralha os sentidos. É sentir o cheiro das cores, ouvir os passos das palavras, tocar na sonoridade de cada palavra. Ele esboça o deslimite das coisas, vai além do que podemos imaginar e pensar.

E isso começa ao escutar a musicalidade da poesia, escutar novas palavras (por vezes palavras criadas para o poema), sua poética cria uma relação com um universo de liberdade criativa: sem limitações da gramática, criase a possibilidade de várias explorações com as palavras, explorando as semelhanças e diferenças sonoras entre elas. Agregará em um processo de alfabetização, apropriação da língua mais completo e saudável. Não pautado em regras, mas em uma análise crítica e dialética dos seus escritos versus a realidade contextualizada.

A poesia instiga a audição, proporciona a criação de relações de sentido e conteúdo entre as palavras, o que impacta no desenvolvimento da expressão pessoal e linguística.

Na escrita de Manoel, a poesia é feita nesse brincar com uma linguagem que se conclui numa etapa, seguida de aprender e dominar normas gramaticais: a de desaprender e quebrar as regras, trazendo a poesia a partir da desconstrução, da imaginação, com a subversão da ordem lógica academicista. Ter o domínio desses passos gera uma aproximação com o fazer poético, torna o leitor não mais um agente passivo, mas um agente capaz de produzir poesia.

CONCLUSÃO

O poeta rompe com a razão/lógica e revela a incompreensão do adulto que não ouve a criança, sendo o primeiro a ser incompleto, que critica e caçoa do modo diferente e infantil que as crianças enxergam o mundo, justamente por não ver além das normalidades. Manoel de Barros mostra, assim, a visão que tem sobre a infância e a própria visão das crianças, que, como a dos poetas, é libertadora, livre de modelos sociais e expressa numa linguagem que voa como pássaro. Ao construir a língua de brincar, experimentando os sons das palavras e incitando outros sentidos, era necessário que o poeta conhecesse a fundo suas regras, que dominasse a oralidade da infância e a escrita com perfeição gramatical para mesclar modos de fala, criando esse linguajar da criança.

As expressões e os ensinamentos que ressalta em sua obra apresenta o modo como o mundo pode ser relativo para um e para outro; um adulto com alma de criança ou uma criança com alma de adulto. Manoel de Barros conseguiu

"olhar através" da criança para entender todos os questionamentos que não entendemos ou que são muito complexos para serem explicados.

Tudo pode ser visto de uma forma diferente, o canto dos pássaros; a água do rio e até mesmo uma simples peneira. Para a criança tudo é novo e diferente, ao contrário do adulto que vê tudo de uma forma simplória, com significado pronto, sem grandes modificações.

Um lençol pode virar uma cabana; dois sapatos um gol; um papel amassado uma bola de futebol e tantas outras aventuras que somente a sua imaginação pode levar, tudo depende de como enxergamos a realidade.

O poema O menino que carregava água na peneira faz parte do livro Exercícios de ser criança, publicado em 1999. Por meio do texto, adentramos o universo psicológico, fantástico, poético e absurdo de uma criança.

Ele narra as peraltagens de um garoto que gostava de fazer coisas consideradas ilógicas, mas que para ele tinham um outro significado. Tais despropósitos eram parte de um sistema maior e fantasioso de brincadeiras que o ajudavam a compreender a vida.

No poema, percebe-se a relação amorosa da mãe com a criança. Por isso, a mãe a princípio, argumenta que "carregar água na peneira" era algo sem sentido, mas depois, se dá conta da potência transformadora e imaginativa dessa ação. Então, incentiva o filho, que com o passar do tempo também descobre a escrita. Dizendo que o menino será um bom poeta e fará diferença no mundo. O garoto que carrega peneira, concebe o eu lírico do poeta.

Outro poema para ser citado nessa argumentação O apanhador de desperdícios (Barros, 2015, p. 149) exibe como característica marcante a prática de "colecionar" coisas sem importância. Ele valoriza as pequenas coisas, considerando os acontecimentos banais da natureza como verdadeiras riquezas. Assim, rejeita a tecnologia em prol dos animais, plantas e elementos orgânicos. Outro ponto importante do texto versa sobre a preciosidade do silêncio, tão raro nos grandes centros urbanos. Exibindo sua intenção de fazer das palavras ferramentas para dizer o "indizível", criando nos leitores um espaço interno de contemplação da existência.

Há várias maneiras de ilustrar o mundo para alguém, porém a leitura é fundamental para o entendimento dessa ilustração, relatando o possível e o impossível que pode ser feito no mundo real, mas que no mundo imaginário consegue ir muito além. O limite é o pensamento, a imaginação, que pode ou não ir além do que somente aquele momento.

Essa problemática vai ao encontro do currículo da disciplina de Língua Portuguesa, a formação para a cidadania, para o mundo do trabalho. Trazer questões reflexivas, articular o ensino transversal torna o aprendizado mais significativo para os estudantes, pois contextualiza teoria e prática convertendo a subjetividade do conhecimento, num objeto de estudo concreto e palpável. Então esse artigo não tem um fim em si mesmo, vai muito além do que somente essas páginas. Propõe um fazer pedagógico rico, contextualizado e emancipador, como a poética de Manoel de Barros que rompe com a lógica academicista/conteudista a partir da reflexão da vida cotidiana e a valorização das coisas simples. Nesse pressuposto, pode-se expandir o pensamento crítico e a forma como se vê o mundo. Direcionar o olhar, ter uma percepção ampliada e descomplicada da vida, do cotidiano. Possibilitar aos estudantes se apropriarem, bem como serem poetas em suas realidades, impactando o modo de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2008.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, n. 248, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia s=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 10639, de BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, BELL. Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAKCILENE XIMENES VIANA

RESUMO:

O caminho do estudante de pedagogia para se transformar em um docente com o respeito que merece é árduo, pois a pedagogia demorou a achar seu próprio perfil. E na busca de uma adequação que atendesse a todos, a educação inclusiva surgiu para parametrizar as diretrizes deste processo de inserir as diferenças e diversidades no sistema educacional.A educação inclusiva é uma das raízes da educação moderna que visa garantir o direito de todos à educação. Seu objetivo é oferecer as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ou intelectuais, pessoas com altas habilidades, com dificuldades de aprendizagem e também contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero, Através do sistema brasileiro de educação que sofreu inúmeras mudanças desde que foi inserido na sociedade é cada vez mais nítida a preocupação com a diversidade e convivência de todos. O curso de pedagogia sofreu inúmeras alterações desde que foi implantado.

Palavra-Chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem acontece por meio de experiências motoras, e proporcionam o seu desenvolvimento, tornando-o algo essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como correr, andar, entre outras. Para desenvolver qualquer habilidade motora, a criança precisa de um ambiente repleto de estímulos interessantes

A realidade atual, tanto escolar, familiar como também a social, tem exigido da escola o cumprimento de um papel de mediadora do aluno com o mundo atual. Discutir sobre as questões da Educação Inclusiva é uma tarefa difícil devido às diferentes vertentes que esse tema vem assumindo no cotidiano de cada indivíduo.

A preocupação em relação a tal acesso é se o mesmo tem sido oferecido pela escola para cada pessoa, de maneira que todos aprendam realmente os conteúdos curriculares e desenvolvam suas habilidades e competências, ou seu oferecimento tem acontecido somente para cumprir a legislação.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Isso tudo implica na reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de todos os alunos. Sendo uma abordagem mais humanista e democrática que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como principais objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma

atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais (FANTE, 2005, p. 169).

Esses tipos de escolas que mantém um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos

alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significados delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os professores, nos dias atuais, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao

professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUI PARA A INCLUSÃO

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994,p. 38).

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

EXCLUSÃO E ERROS NA ABORDAGEM INCLUSIVA

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas

implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Incutir a culpa em alguém se torna algo secundário, se nos atentarmos que o verdadeiro problema seria descobrirmos o que fazer para mudar tal horizonte e como fazermos com que nossas escolas passem a serem vistas novamente como lugar seguro e que merece a confiança de todos. Para Fante (2005):

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um "simples" ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: "outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem" (LOPES NETO, 2005, p.82).

AUTONOMIA E EMPODERAMENTO JUVENIL

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza, pois ao criticizar-se, tornando-se então, permito me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p.17).

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCIA, 1998, p. 33).

Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluírem quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar

crônico e que acarreta em distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si sós um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: "função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ & FUSARI,1993, p. 16).

Um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central; fatores específicos relacionados à dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo (PAIN, 1981 apud RUBINSTEIN, 1996).

Apesar da grande importância que o saber institucional exerce na vida das crianças, elas não sabem, ou por vezes não conseguem fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade de aprender e de viver em sociedade. O processo de ensino e aprendizagem deve ser ressignificado de acordo com a prática pedagógica do professor, que deve abandonar os padrões de uma educação bancária e investir em atividades lúdicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades, sejam estas simplesmente relacionadas a distúrbios, ou mesmo à metodologia utilizada em sala (MAFRA 2008, p. 16).

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

Porém, não podemos imputar aos educadores a responsabilidade total e generalizada em relação às mudanças necessárias para o êxito educacional dos alunos com necessidades especiais, mas sim podemos reconhecê-los como incentivadores da instituição educacional em relação à busca de políticas públicas educacionais vigentes que beneficiem o aprendizado no ambiente escolar. A escola emancipatória, para Paulo Freire:

Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Entre tais propósitos podemos estabelecer alguns como: garantir o tempo adequado para cada aluno desenvolver sua aprendizagem; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual o aluno está inserido; valorizar e formar continuamente o professor; desenvolver em todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar habilidades para o exercício da verdadeira cidadania. Para atender a todos de maneira satisfatória e significativa e atender com igualdade, a escola tem a tarefa de mudar seu trabalho em muitas frentes. Cada escola deverá encontrar suas próprias soluções, devido à diferença da sua clientela e de suas dificuldades e problemas. Para Ferreira:

Na perspectiva da promoção da Edu-

cação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Na educação, inclusive na educação especial podemos perceber que é necessário grande envolvimento na luta por direitos na sociedade. Entre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular podemos destacar: a dificuldade com a metodologia dos professores; a falta de recursos e de infraestrutura; o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de capacitação dos profissionais da educação para ensinar os alunos. A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

Conforme texto extraído da Constituição Federal de 1988, este documento oficial assegura diversos direitos ao aluno com deficiência intelectual como: tem assegurado o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seu acesso e permanência na escola, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com base nas pesquisas bibliográficas realizadas para elaboração deste artigo foi possível concluir que:

- A escola deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual seu acesso e permanência.
- A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da especificidade do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é sem dúvidas o primeiro passo para o planejamento de ações que promovam e ou contribuam para o avanço e desenvolvimento destes indivíduos.

Esses tipos de escolas que mantém um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Outro problema que devemos destacar é a falta de professores preparados para receber os alunos com deficiência Intelectual e inseri-los no processo de aprendizagem desse aluno que possui necessidades educacionais especiais (OMS, 2001).

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. É importante relatar que muitos nomes foram utilizados para a pessoa com deficiência intelectual: débil, imbecil, retardado mental, deficiente mental, dentre outros.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANHA, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz &Fusari:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte.

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte.

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência es-

colar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, AramisAntonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

JAQUELINE DOS SANTOS SILVA

RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar a importância da brincadeira e do brincar na educação infantil, pois o brincar e a brincadeira são os principais meio de interação e socialização na primeira infância e oferecem inúmeras oportunidades e possibilidades ao aprendizado das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, além de auxiliar no desenvolvimento corporal e metal dos mesmos. O brincar tem um papel fundamental na vida escolar, é a maneira pela qual as crianças, com objeto ou sem, desenvolvem conceitos, imaginação, respeito e criatividade, explora os ambientes sozinha ou com seus pares dando vida e voz a suas ideias e pensamentos, e é onde tudo pode se tornar real, é neste momento do brincar que as crianças se envolvem totalmente com o espaço, ambiente, pares, brinquedos entre outros, chegando assim a um aprendizado eficaz, significativo e prazeroso.

Palavra Chave: brincar, desenvolver, aprender, imaginar e socializar

INTRODUÇÃO

A brincadeira e o brincar na educação infantil tem por objetivo propiciar o contato da criança com o mundo da imaginação, a socialização e interação entre os pares, exploração do ambiente e mostrar o quanto é possível chegar até o processo de ensino aprendizagem de uma forma lúdica, pois as crianças se desenvolvem e aprendem se divertindo. Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipular brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades (PIAGET, 1990).

Ao brincar a criança tem a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural, desenvolver a criatividade e imaginação, memorização, solidariedade e respeito e controle emocional. O objetivo do presente artigo é analisar qual é a contribuição da brincadeira e do brincar para a educação infantil e para o aprendizado das crianças, visto que é na infância que as brincadeiras passam a ter sentido e que através delas a criança passa a ter satisfação em seus interesses, necessidades e desejos, se expressam, ordenam, desorganiza e organizam, e assim conhecem o mundo e seu corpo. Aprofundar os conhecimentos referente a importância do brincar e da brincadeira e seus benefícios no processo de desenvolvimento da criança.

CAPITULO 1

O lúdico, a brincadeira e o brincar para as crianças.

Ludicidade é a ação de criar, brincar com o real e com o simbólico e a capacidade de dar novos sentidos as coisas e situações inventadas pelo sujeito, é a maneira de desenvolver a criatividade, a imaginação, os jogos, as brincadeiras, as danças e as múltiplas práticas de linguagens, envolvendo o ser humano, propiciando a este sujeito à vivência e experiência plena. É um processo que tem como consequência o lúdico.

O lúdico é uma característica do ser humano pertencente a qualquer fase do seu desenvolvimento e faixa etária, é uma forma de realizar tarefa, brincadeiras de maneira prazerosa por meio de brincadeiras que são livres ou regras. Nas atividades lúdicas, as crianças desenvolvem papéis sociais, imaginação e criatividade.

O lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades escolares, pois, a brincadeira é essencial para as crianças, é a sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca, as técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento. (DALLABONA E MENDES, 2004)

A brincadeira é a ação de brincar, de entreter, de distrair, é uma atividades diárias com aspecto divertido e criativo, quando se fala das relações sociais, da interação com familiares ou colegas de forma livre ou direcionada, objetivo é divertir.

O brincar é essencial para a criança, e pode ser considerada uma forma de linguagem, um modo de expressão, pois é através do ato de brincar que ela revela seus mais profundos anseios e vontades, brincando a criança se desenvolve, socializa, interage e aprende. É uma ação livre da criança, pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar, com brinquedo ou sem, de forma coletiva ou individual, ao brincar ela satisfaz as necessidades que surgem no seu cotidiano, se expressa, se sente livre e autônoma das suas atitudes e imaginação, pode transformar e produzir novos significados. O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos, é uma experiência humana e rica.

O brincar e a brincadeira permite que a criança vivencie situações muitas vezes irreais onde ela imagina diferentes situações nunca vividas ou já vividas, trabalha suas emoções e interpretações, leva a criança a pensar, refletir e solucionar problemas.

Para Neiva (2005), “o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo” é através dos jogos, brinquedos e brincadeiras que a criança vai construindo seu mundo, seu conhecimento sobre a re-

alidade em que vive.

De acordo com Muller (1998), as crianças têm a necessidade de imitar, e necessitam ser reconhecidas como pessoas distintas que são, com vida própria e potencial para uma progressiva autonomia de poder escolher seus modelos, e serem ouvidas e levadas em conta. Brincando, é a melhor maneira de ela exercer tudo isso e se desenvolver.

Quando a criança brinca não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento, isto acontece gradativamente. Ao brincar livremente ela se concentra na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos, se satisfaz nessa ação, e demostra por meio do sorriso. Este processo traz inúmeros efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança.

O brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja ele concreta ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal, ou mesmo puramente fortuito. Essa definição, bastante completa incorpora não só brinquedos criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material do sentido lúdico (MULLER, 1998, p. 06).

A autora mostra que a brincadeira tem sempre como referencial à criança, a perspectiva é uma maneira de a criança descobrir um mundo que não vive, e de forma lúdica passa por experiencias ainda desconhecidas e sonhadas, com as brincadeiras se conhece um novo mundo repleto de esperança.

Neiva (2005) “a criança vê o mundo através do brinquedo”.

As brincadeiras no espaço escolar têm que ser desenvolvidas de acordo com a faixa etária de cada uma delas, afim de auxiliar o trabalho pedagógico de cada educador e trabalhar o lado da imaginação e autonomia da criança. Não só com intuito de distrair, mas de mexer com o lado cognitivo. Algumas brincadeiras tem como meta fazer com que os pequeninos sintam prazer em interagir e que, desta maneira, descubram já em seus primeiros anos uma forma divertida de aprender.

Sobre o processo de aprendizagem Mattos e Neira (2007, p.51) afirma que:

É o processo do qual o conhecimento, habilidade, os hábitos, as atitudes e as ideias são adquiridas, retidas e utilizadas, originando progressivos ajustes e modificações da conduta. Aprender é um processo integrado de todas as realizações, tendo-se em mira os princípios pedagógicos: adequação, totalidade, criatividade, variações rítmicas, realismo, experiencias praticas, etc.

Ainda os autores afirmam que, é possível aprender brincando, dentro do espaço pedagógico, esquecendo-se da seriedade e da formalização, ludicamente assimilando a quantidade infinita de regras, valores, comportamentos e conhecimentos. A função do brincar é ver a criança como um ser global, único e inteiro cognitivo, afetivo, social e motor. Os movimentos corporais vêm agrupados com o raciocínio e imaginação, fazendo com que a criança pense e planeje sua movimentação, sua ação, como fugir de um pegador, escalar uma montanha imaginaria, brincar de faz de conta, etc.

O currículo da cidade para educação Infantil (2019) enfatiza que as interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral.

Com o brincar a criança satisfaz suas necessidades, de conhecer, entender, criar e explorar coisas novas e novos acontecimentos. Por esta razão, em sala de aula, deve-se incentivar a criança a colecionar coisas, buscar movimentar-se, brincar e adquirir experiencias, com liberdade. Alguns objetos que parecem não ter valor algum, para as crianças tem inúmeros significados, constituindo realidades do seu mundo particular, esses objetos são chamados de brinquedos não estruturados.

A aprendizagem é individual no aluno, cada criança aprende no seu tempo e do seu jeito, ela tem um nível maturacional diferente e uma forma de interagir com o seu meio. Consequentemente, o estimulo que possibilita a construção do conhecimento é absolutamente individual e o brincar para a criança é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende corpo e mente, e nas crianças o brincar vem carregado de intencionalidade pessoal e social que acontece direta ou indiretamente.

Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gêneros. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. (Currículo da Cidade de São Paulo, 2019, p. 94)

Moraes (2015), “o brincar desempenha um papel importante na socialização e interação da criança, permitindo que a criança aprenda a compartilhar, cooperar, a comunicar-se, desenvolver a noção de respeite um pelo outro”.

A criança precisa se sentir protagonista, ter vez e voz para se sentir confiante e assim ultrapassar as expectativas que gera ao seu redor, pois o brincar e a brincadeira traz consigo diversas finalidades positivas e negativas, cabe ao adulto participante ou presente no processo dar visibilidade as mesmas, observar

como as crianças estão dialogando e resolvendo os conflitos entre si, estão aprendendo e se desenvolvendo, oportunizar momentos de escuta revisitação das experiencias alcançadas, reconhecer e valorizar as práticas dos pequenos durante o brincar e a brincadeira escolhida por eles, não podar o conhecimento prévio e já adquirido das crianças e sim reconhecer e acompanhar dos os processos das crianças para que seja um momento prazeroso, significativo e marcante na primeira infância.

"Dentre as inúmeras possibilidades de produzir cultura, um dos meios mais presentes na vida da criança é o brincar. É brincando que a criança recria o que entende do mundo e transforma em cultura lúdica". (LOMENSO, 2008, p.16)

CAPITULO 2

A importância do professor e da educação infantil no brincar

A atuação do professor é importante, o seu papel é aproximar o aluno do conhecimento e esse conhecimento do aluno. Nesse sentido, o centro do interesse é a reação professor/aluno e não apenas o aluno. O professor tem que ser um especialista em interagir com o aluno, sua preocupação deve estar em disponibilizar possibilidades de aprendizagem mais eficiente e menos trabalhosa para a criança. Ele é o orientador, facilitador da aprendizagem, e sua aula deve ser centrada no aluno como participante ativo do seu próprio desenvolvimento.

No início, as atividades de educação infantil eram de cuidado, sem exigência de habilitação especifica. Em 1840, introduz-se a jardineira para crianças de 3 a 6 anos propondo a formação diferenciada quando a tradição reconhecia na mulher habilitação inata para educação a infância (GARCIA, 2001).

As práticas pedagógicas devem envolver as crianças em atividades que valorize as culturas, o lúdico, os objetos e a interação com o grupo, o espaço deve ser constantemente pensado e preparado para novas vivencias e para facilitar a locomoção e socialização de todos estando tudo ao alcance e acesso de todos os envolvidos, facilitando a observação e manuseio.

Para Oliveira (2002), as experiencias vividas no espaço da Educação infantil devem possibilitar à criança o encontro de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. Devemos considerar também que, quando interagem com companheiros de infância, elas aprendem coisas que lhe são muito significativas e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças mais velhas.

O trabalho pedagógico e o brincar na educação infantil diferencia-se de acordo com a faixa etária e o processo de construção progressiva de autonomia por parte da criança. As propostas dedicadas a crianças de zero a três anos precisam considerar a sua grande experiencia de e diferentes sensações no contato com o objeto. Nessa fase final o ambiente precisa ser aconchegante, acolhedor e atraente e também apresentar alguns desafios por meio de diversidades de materiais que irão mediar a relação e as brincadeiras entre adultos/criança e criança/criança. Um exemplo é a descoberta de brinquedos que possibilitam formas variadas de interações dentro de um saco de retalhos ou de uma caixa fechada com panos, bolsas, bolas, argolas, cubos, fantasias, sapatos, etc. (GARCIA, 2001).

Oliveira (2002), ressalta que a educação infantil deve ter um espaço que possibilite a criança explorar e encontrar explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, pois tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança ate seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, envolve organizar condições para as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas construindo significados. Tem o objetivo de valorizar nas crianças a construção de identidade pessoal e social, aprendendo deveres e direitos em um ambiente seguro.

Para ela uma educação capaz de estimular a reflexão, a criatividade, a crítica e a troca de experiencia, só seria possível mediante uma concepção de educação que valorize o homem e o sei fazer localizando no tempo e espaço. De acordo com esta perspectiva a educação deve ser libertadora, pois o homem dialoga com o semelhante e por meio da linguagem troca ideias e transforma o mundo. As crianças desde pequenas já devem ser estimuladas no desenvolvimento de sua autoestima, autonomia e cidadania, pois como setes sociais tornam-se pertencentes a uma classe social, cabe a escola reconhecê-las como seres atuantes na sociedade, e no caso da educação infantil devem-se oferecer oportunidades de manusear, observar, identificar, enumerar, classificar objetos e situações do mundo, se tornando um recurso precioso, completando a ação desenvolvida pela família para um desenvolvimento seguro e sadio da criança.

Considerando que é no processo das experiencias, atividades, brinquedos e dos projetos pedagógicos vividos pelos bebes e pelas crianças nas UEs que eles levantam hipóteses, expressam seus pensamentos, suas ideias, seus sentimentos e fazem perguntas, as(os) professoras(es) precisam estar atentas(os) não somente às falas dos bebes e das crianças, mas também às suas gestualidades e expressões corporais, pois podem ser pistas

valiosas para futuras intervenções pedagógicas. (Orientação Normativa de registros na educação infantil, 2019)

Cabe ao professor proporcionar situações interativas, experiencias diversificadas e enriquecedoras, afim de que as crianças possam fortalecer sua coordenação, desenvolver sua autonomia e capacidades em especial sua autoestima que é a capacidade de gostar de si mesmo, se sentir confiante, amado e respeitado. O professor tem o papel importantíssimo de intervi positivamente ajudando a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, vendo o mesmo como produtor de cultura e principal sujeito do seu ensino-aprendizagem, e o brincar e a ludicidade é o principal aliado nesse processo na educação infantil, pois é o momento de interação da criança com o mundo, com todos os que a cercam e com ela mesma.

Para Garcia (2001) a principal instituição social para a criança é a família, elas são muito influenciadas pelo meio social e cultural em que se situam. As crianças possuem características próprias e observam o mundo e o comportamento das pessoas que a cercam de uma maneira muito distinta. Aprendem por meio da acumulação de conhecimento, da criação de hipóteses e de experiencias vividas.

Segundo Friedmanm (1996) por meio da tarefa de brincar na educação infantil, é preciso entender que este espaço de brincadeira deve ser ocupado e apropriado. E dessa forma a criança está cada vez mais envolvida no jogo e espaço lúdico e de fantasia, na qual a brincadeira seja o maior motivo do seu cotidiano, e sabendo expressar cada uma delas para seu próprio meio onde vive.

A autora parte do princípio de que todos os envolvidos com os projetos destinados as crianças saibam da importância do lúdico para esta faixa etária e, deve-se elaborar esquemas de propostas que leve a criança a desenvolver suas múltiplas capacidades, é preciso destacar a importância da observação constante nas crianças, afim de que os educadores, monitores e pais aproveitem essas situações de brincadeira para interagir com as mesmas de forma que possibilite o envolvimento entre todos, demostre curiosidade, expresse suas emoções e falem das suas descobertas.

Desse modo, Kishimoto (2010) afirma que “o brincar é a atividade principal do dia a dia da criança”. O brincar acontece de forma livre, as crianças não brincam apenas por diversão, faz parte da sua vida das suas experiencias, assim ao brincar a criança cresce, se conhece e se expressa de forma prazerosa, descobre suas preferencias, necessidades e particularidades, e até se desafia para superar seus medos e seus limites.

Ao brincar a criança descobre seus saberes e o que ainda não dominam fazendo com que pense em possibilidades e estratégias que a levem a superar os desafios que aparecem no percurso do brincar se tornando mais reflexivo, ágil e autônomo diante de conflitos e situações inesperadas, levando-a a aprender sempre mais!

O processo de agir, refletir sobre a ação e replanejar novas estratégias podem ser facilitadas à medida que se analisam os acontecimentos, e esse conhecimento é utilizado em outras situações vivenciadas. (Orientação Normativa de registros na Educação Infantil, 2019, p.43)

Cabe aos profissionais ter atenção aos espaços organizados para as vivencias oferecidas, os tempos para as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que os bebes e crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. É preciso sustentar a possibilidade de que cada bebê e criança que esteja, nas Unidades Educacionais seja convidado a reinventar e transformar o mundo.

(Currículo da Cidade Educação Infantil, 2019, p.23).

Os espaços são de extrema importância em uma UE principalmente na educação infantil, ele deve ser organizado de forma que faça com que as crianças criem e imaginem infinitas possibilidades e assim gere um aprendizado que a leve a se desenvolver de forma prazerosa.

Na acolhida o ideal é organizar diariamente um ambiente diversificado e no decorrer dos dias por meio da observação e esculta ir vendo o que deve ser mantido ou modificado pensando em uma acolhida gratificante e significativa para as crianças. Exemplos: cantinhos de leitura com colchonetes, almofadas e livros diferentes. cantinho de faz de conta com panelinhas, bonecas, pedaços de tecidos, cantinho de peças de encaixes cantinho com panelas de diferentes tamanhos e elementos da natureza, cantinho com materiais não estruturados, são várias opções de cantinhos, brinquedos e inúmeras possibilidades que pode ser oferecido para que a criança possa brincar e se desenvolver.

Na sala o brincar pode ser marcado por brincadeiras de construção, brincadeiras tradicionais e de roda com diferentes culturas, parlendas, cantigas, dramatização, entre outros. O brincar e brincadeira é um grande articulador no processo de aprendizagem e desenvolvimento dentro das UE ajuda a criança a pensar, ser crítico, negociar, fortalecer os vínculos afetivos com os pares.

A ação de brincar torna visível as situações de interação, socialização e desenvolvimento que ocorre entre as crianças e o espaço, se tornando um grande objeto de reflexão para todos os envolvidos na pratica ou na observação ampliando assim os saberes e conhecimentos sobre as crianças.

É fundamental que a atuação da(o) professora(or) vá além da observação e da oferta de tempo, de brinquedos e objetos, de experiencias de conhecimento das atividades humanas, As(os) professora(es) devem participar do brincar, não para decidir quem brinca com quem, nem para apartar brigas e conflitos, mas sim para incentivar a atividade mental, social e psicomotora das crianças, com questionamentos, problematização e sugestões de encaminhamentos. (Currículo da Cidade Educação Infantil, 2019, p.95)

CAPITULO 3

Território, tempo e espaço.

O território não é um lugar com uma forma definitiva, cada território oferece uma experiencia diferente para a infância, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço, e é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo. O território tem um papel educativo na vida das crianças, além de possuir herança cultural do povo que nele vive, as crianças brincam com crianças de diferente idade, valorizando as relações sociais e suas relações com o mundo. Esse território precisa ser conhecido e reconhecido por todos os envolvidos, pois vai além de suas funções tradicionais, artísticas e manifestações culturais, ele promove o desenvolvimento e crescimento das características locais, e assume como desafio permanente a formação da identidade das crianças que nele vivem, por isso apropriar-se dos territórios potencializa a exploração e reconhecimento dos espaços de brincar e de convivência, ajuda a desenvolver a noção de pertencimento.

No território junto com sua família a criança produz, reproduz ou inventa modos de viver, além de conhecer a cultura da região onde está inserida. Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço, onde conhece e reconhece as singularidades e diversidades ampliando o conhecimento de si e da sociedade. É necessário um acolhimento com propostas que leve em consideração o conhecimento do território para que atenda as peculiaridades, as histórias de vida e de mundo, onde a escuta seja sensível garantindo assim o bem estar e desenvolvimento integral das crianças.

Todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. (Currículo da cidade: Educação Infantil, 2019, p.23).

Deve-se garantir a todos cidadãos, principalmente as crianças e bebês, o direito a mobilidade para assim ter fácil acesso a todos os territórios que englobam a cidade, bairro e estado onde estão inseridos, ampliando e valorizando o conhecimento local dos mesmos e garantindo a apropriação e ocupação de todo território, potencializando as formas de brincar, de fazer brincadeira, interagir e socializar fazendo com que todos os envolvidos encontrem sua identidade e sintam-se pertencentes a uma sociedade e a uma cultura.

O lugar onde a criança está inserida influencia na sua própria produção de cultura lúdica, que acontece por meio do brincar porque quanto mais a criança brinca, mais ela se apropria de um conhecimento, de uma interpretação imaginaria tendo assim uma referência, uma base, para se sentir pertencente a um lugar e gerando assim uma cultura infantil, uma cultura lúdica, transformando a sua vida e a tornando um ser pensante, realizado e feliz.

Os espaços e ambientes onde o brincar e a brincadeira acontecem deve ser considerado e pensado para melhor atender as crianças e promover a igualdade de possibilidade a todos, ou seja, os envolvidos devem compreender que os elementos e objetos a serem oferecidos geram experiencias de aprendizagens, e os espaços e ambientes de acordo com sua organização expressão valores e atitudes que ensinam e educam, pois será onde as crianças expressaram seus conhecimentos vividos , romperam suas inseguranças, encontraram ou evidenciaram sua identidade seu protagonismo, além de promover a interação com diferentes linguagens de expressão, e contribuir com a formação dos mesmos.

Todos os espaços e lugares a qual a criança é pertencente deve assegurar a acessibilidade das mesmas de entrarem e saírem autonomamente, garantindo assim apropriação do “eu SOU, eu PERTENÇO” gerando com propriedade múltiplas aprendizagens, e se apropriando das múltiplas linguagens infantis.

De acordo com Mattos e Neira (2007) todas as nossas ações ocorrem em um determinado tempo e espaço, assim precisam ser organizadas dentro dele. O corpo é, então, o que intermedia a relação entre espaço e tempo no meio ambiente.

O brincar desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, permitindo-lhe aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua autoimagem e autoestima.

Portanto, a brincadeira é indispensável para o desenvolvimento infantil, uma vez que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só necessita de muitas aprendizagens, mas também estabelece um espaço de aprendizagem, e para que essa aprendizagem seja legitimada é preciso um ambiente que seja planejado e organizado, atendendo as necessidades e peculiaridades das crianças. (NEIVA, 2005)

Os espaços, o tempo e os materiais são muito importantes para as crianças a todo momento, pois torna ainda mais rica as

possibilidades do brincar, criar e imaginar infantil, ajuda a potencializar o desenvolvimento motor, oral e intelectual fazendo com que as crianças investiguem, amplie sua curiosidades, satisfações e desafios pessoais e coletivos, ou seja, tudo na mão de uma criança se torna algo novo, por isso deve ser pensado e planejado de forma atenta e carinhosa, para que o que lhe for oferecido ou onde ela seja inserida ocorra um aprendizado e desenvolvimento significativo, seja acolhedor garantindo o respeito as ações de autonomia, liberdade e de direito da infância.

O ato de brincar compreende o espaço e tempo de apropriação e constituição de conhecimentos, e por intermédio da brincadeira, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-a.

CONCLUSÃO

Conclui-se que ser criança é ter fantasias, curiosidade, criatividade, esperança, vontade de conhecer, explorar e investigar tudo ao seu redor, é tentar todas as possibilidades de movimento, é transformar o pouco em muito e ser feliz, por meio das brincadeiras e de suas infinitas possibilidades de criação, invenção e aprendizagens.

A criança é um ser em construção que produz cultura protagonista do seu próprio aprendizado e desenvolvimento que acontece no ambiente e território onde está inserida seja ele formal ou informal.

O ambiente e espaços devem ser acolhedor para que as crianças possam explorar todas as possibilidades de aprendizagem que o brincar oferece e assim se desenvolver de forma significativa e integral. Ela precisa ser considerada protagonista do seu próprio desenvolvimento, com observação e escuta sensível os adultos devem oportunizar propostas a qual a criança mostre interesse e dedicação, onde a mesma é respeitada nas suas particularidades e onde se sente pertencente da mesma onde sua vez e voz é colocada em pratica, de forma leve e harmoniosa.

O brincar e o brinquedo para a criança e na infância é de suma importância, dá a ela a oportunidade de escolha, de colocar em pratica todo seu conhecimento, ajuda a entender o mundo e a descobrir como seus corpos funcionam e a explorar seus limites.

Enfim brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, tanto que é um direito de todas as crianças e deve ser respeitado. Não importa se é brincadeira livre, direcionada, com brinquedo ou objeto, coletiva ou individual, o que importa é valorizar e garantir esse momento de forma sadia, prazerosa e significativa, por meio desse momento lúdico a criança aprende e se desenvolve de forma significativa e integral.

Portanto quando a criança está brincando ela está interagindo com uma forma abrangente de linguagem e cabe a todos os envolvidos no processo de crescimento e desenvolvimento dessa criança possibilitar situações que estimule a sua capaz de brincar e ao mesmo tempo aprender com qualidade e respeito. Deve ser participativo e valorizar as descobertas que a criança compartilha, sendo observador e levando em conta seu aprendizado já adquirido, contribuindo assim positivamente na infância desse individuo, garantindo assim o cumprimento de todas as fases do desenvolvimento humano e contribuindo para um futuro adulto feliz, ativo e pensante para uma sociedade melhor.

REFERENCIA

CURRICULO DA CIDADE: Educação infantil, São Paulo: SME, 2019.

DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Shmitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnica cientifica de ICP-G.v.1 n.4 – jan. – Mar/2004.

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

GARCIA, R. L. Revisando a pré-escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. UNISUL, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12°ed. São Paulo:

Cortez, 2009.

LOMENSO, T. A Importância do Brincar na Educação Infantil. TCC. Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo. 2008.

MATTOS, M. G. de.; NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: Inter-relações. 2° ed. São Paulo:Phorte,2007.

MATTOS, M. G. de.; NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola. 3° ed. São Paulo:Phorte,2000.

NEIVA, Alessandra. Ribeiro. Projeto A vez do Mestre. Artigo. Publicado em: 2005.

OLIVEIRA, Z. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. In: Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

ORIENTAÇÃO NORMATIVA DE REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – São Paulo. SME em 2019.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3° ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ARTE E INCLUSÃO

JOANA D'ARC MARCELO MATOS

Resumo

Neste artigo pretendo argumentar a importância das Artes na educação inclusiva, como um processo de mudança e adaptação do ambiente para acolhimento dos indivíduos com deficiência. Elucidar como o ensino das Artes coopera para inserir crianças com deficiência na sociedade, quebrando o paradigma do raciocínio lógico-matemático, e favorecendo o desenvolvimento infantil para a formação individual, estimulando a criatividade, imaginação e sensibilidade. A arte é um caminho que possibilita o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial, cultural da criança com deficiência. Diante do exposto, a arte e a educação são meios interligados na medida em que uma colabora para o desenvolvimento da outra no processo de inter-relações constantes onde tem como resultado uma educação estética que contribui para uma formação integral. Portanto, para a inclusão plena dessas crianças por intermédio das artes é necessária a contribuição da equipe escolar e da família, realizando as adaptações de acordo com as necessidades de cada educando, propiciando espaços para ressignificar a aprendizagem de cada um deles. Este artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as recomendações referenciais do Ministério da Educação.

Palavras-chave: artes. Inclusão. educação infantil.

1 Introdução

A arte é uma das linguagens mais ricas para o desenvolvimento cognitivo das crianças pois, permite que de forma lúdica, livre e criativa, elas experimentem e descubram a si mesmas, bem como a sua expressão, sentimento, comunicação e as possibilidades de criação. A partir disso acredito na arte como coadjuvante na formação humana, e que deve ser mais valorizada na ação educativa. Não apenas como disciplina de recreação, mas sim, um momento onde a arte é usada como meio para exercitar e desenvolver de forma lúdica e prazerosa a sensibilidade, a espontaneidade, a criatividade, a concentração, a ética, dentre outras habilidades e competências que promovem experimentação, estimulação, improvisação e a criação.

Temos na arte uma grande aliada para a inclusão de crianças com deficiências, pois ela pode proporcionar momentos de autoconhecimento, auxiliar no desenvolvimento global, na socialização, contribuindo de forma significativa para elevar a autoestima por meio das diversas linguagens da arte como: pintura, colagem, música, desenho, escultura dança e teatro, que permitem ao indivíduo a expressão de forma única e pessoal, ultrapassando limites e rompendo as barreiras através do fazer artístico.

Considerando o que os documentos oficiais determinam do que se deve esperar de um cidadão, desde a ética e moral até os objetivos que deve cumprir em sua trajetória, é responsabilidade dos adultos (na escola e na família) fornecer à criança estímulos e meios para que faça uso saudável de sua cidadania.

Com esse objetivo, é relevante atentar-se à indicadores de que a criança possa apresentar no convívio social, inclinação à violência, falta de comunicação ou à repressão. Desta forma, cabe ao educador estar com olhar atento a esses sinais, a perda pode acarretar danos ao convívio social de forma imediata e futura.

Com esse propósito, a arte permite à criança externar a forma que percebe o mundo que a envolve, e fornece ao educador com perfil analítico informações revelados de aspectos que a criança consegue controlar em momentos intensos e mais sensíveis, podendo determinar pontos frágeis que possam ser dirigidos como a dificuldade de exercer tarefas básicas que utilizem a coordenação motora ou expressão de sentimentos.

A Arte está presente no cotidiano da vida infantil. 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, a criança pode utilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85).

Muito além do diagnóstico dessas situações, a arte torna possível à própria criança encarar a maneira como percebe seu universo de forma analítica, e lhe propõe o desafio de materializar suas sensações e percepções por meio de seus próprios esforços, auxiliando-a no processo de autoconhecimento e de reconhecimento e compreensão de sua relação com o mundo.

O objetivo deste artigo é analisar a influência da Arte no processo de inclusão de indivíduos (crianças) com necessidades educativas especiais, descrevendo como a arte pode ser utilizada e discutir como esse processo ocorre no ambiente escolar.

A sociedade e as pessoas podem mudar utilizando todo seu potencial criativo e se tornarem melhores. A arte em suas diversas expressões: dança, músicas, pinturas, esculturas, desenhos, teatros pode auxiliar nesse processo.

Sabendo que a inclusão de crianças com necessidades especiais de dá por meio de recursos diversos, a arte e suas linguagens possibilitam romper as barreiras educativas,

realizando no fazer artístico, lúdico e prazeroso um aprendizado significativo.

2 Desenvolvimento

Ao longo do tempo, pensava-se a educação especial desenvolvida paralelamente à educação comum, seria mais fácil a aprendizagem das crianças com necessidades especiais. Essa concepção prevaleceu por muito tempo na história da educação especial.

A partir dos movimentos dos direitos humanos e os avanços nos estudos na área da educação, conceitos foram sendo modificados e com eles a legislação e as práticas pedagógicas, resultando numa reestruturação do ensino regular e especial.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca o conceito de necessidades educacionais especiais ressalta a interação das características individuais das crianças com o ambiente escolar e social, enfatizando o desafio do ensino regular em atender esses indivíduos.

De acordo com a Lei 10.715;

A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltiplas, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001, capítulo 8)

Mesmo com essas perspectivas transformadoras, as políticas públicas implementadas não foram suficientes para alcançar os objetivos da escola comum a assumir o desafio de atender essas crianças em suas diferenças.

Consideramos indivíduos com necessidades educacionais especiais, aqueles que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza mental, física, intelectual ou sensorial, e que por esse motivo não participam efetiva e plenamente na escola e na sociedade. Esses indivíduos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento apresentam alterações nas interações sociais e na comunicação. Possuem, interesses restritos, repetitivos e estereotipados. São eles os alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista e psicose infantil. Já os indivíduos com altas habilidades ou superdotação apresentam um grande grau de criatividade e envolvimento notável em sua área de interesse. Cito aqui transtornos funcionais específicos como: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

Assim como qualquer criança, aquela que possui necessidades educacionais especiais apresenta as mesmas necessidades, porém, algumas podem ser acentuadas por sua condição e, de modo geral, requerem atenção especial por parte de seus tutores e supervisores, em especial, nesse caso, dos educadores. (JANNUZZI, 2006).

Desta forma, deve-se atribuir um planejamento direcionado das práticas de atividades artísticas, tendo em vista objetivos específicos focados. A aplicação da arte na educação, especialmente infantil inclusiva, deve servir a um fim cuidadosamente determinado, e deve ser articulada para tal.

A arte pode ser trabalhada como um veículo prazeroso de aprendizado, mas não mera recreação.

Sendo assim, é necessário ter em mente que a criança deve consumir e executar a arte tanto de forma consciente como inconsciente, bem como livre e guiada. Assim, é necessário dar à criança o espaço para que se exponha ao mundo exterior, mas também lhe fornecer lições específicas que a prepara para encarar diferentes tipos de situações. A forma livre com que devem ser conduzidas essas atividades artísticas, facilita a indução da comunicação e interatividade para que as crianças com necessidades educacionais especiais se tornem capazes de conviver entre si e interagir uns com os outros em pé de igualdade, respeitando as possíveis diferenças.

Esse artigo vem fundamentado na concepção de Lev Vygotsky que defende que para que o conhecimento se manifeste é necessário que ocorra antes um processo neurocerebral, onde o cérebro recebe estímulos sensoriais que possibilitam o desenvolvimento de habilidades (emoção - sentimento, fantasia - imaginação, estímulo- resposta).

A criança inicia seu desenvolvimento projetando sua imaginação no desenho. E ao passar do tempo, conforme vai desenvolvendo sua percepção, seus pensamentos, o desenho começa a obter novas formas. Desta forma, podemos entender que a arte pode ser ampliada ou restrita, tudo dependerá do que será apresentado para a criança.

Conforme a criança vai tendo contato com a realidade, a sua imaginação vai desenvolvendo e dando-lhe condições de compreendê-la.

A teoria de Vygotsky valoriza a criatividade das crianças. Para ele a escola tem papel importante no desenvolvimento cultural delas.

Segundo os documentos oficiais que regem a educação brasileira, em evidência os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) o objetivo do trabalho com artes nas escolas é de levar o conhecimento e aprendizagem da linguagem artística. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Conhecimento da arte abre expectativas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível

transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (MEC/SEF, 1998 p.6)

O ensino da arte não deve ser tomado como mera distração ou recreação. É sabido que aprendizagem depende muito da motivação. E que para que as crianças aprendam é necessário que haja interesse da parte delas.

A criatividade, a iniciativa, a curiosidade, a confiança em sua capacidade são características que toda criança precisa ter, e a arte pode proporcionar o desenvolvimento dessas características. O ensino da arte:

[...] acolher a diversidade do repertório cultural da criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade a qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. (MEC/SEF, 1998 p.30)

Atualmente o tema inclusão é bastante comentado na área na Educação, tornando-se um desafio para àqueles que trabalham com indivíduos com necessidades educacionais especiais. De acordo com Staincback (1999, p.21)

"[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de sua deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades dos alunos são satisfeitas. "

No artigo 24 do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que diz respeito à educação das pessoas com necessidades especiais, declara que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Assim sendo, a educação utilizando a arte como ferramenta, pode ser utilizada para integrar e interagir de forma simples na aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, vemos que através da arte a criança/aluno amplia sua sensibilidade, reflexão, percepção, imaginação, expressando seus sentimentos e desenvolvendo suas habilidades.

As artes nas suas diversas manifestações visual, musical, artesanal, teatral se revela importante para a firmar a inclusão social e educacional de crianças portadoras de necessidades especiais.

O contato das crianças com diferentes instrumentos musicais estimula o desenvolvimento de habilidades motoras, rítmicas e noções espaciais. A música tem o poder de despertar a interação social, por meio de atividades coletivas como corais, cantigas de roda e rodas de música.

As artes visuais (pintura, literatura, música e escultura) ajudam no desenvolvimento das habilidades motoras, porém, seu maior valor está na capacidade de estimular a criatividade e estabelecer uma linguagem que permita a comunicação das crianças, especialmente as deficientes, pois é comum que crianças portadoras de deficiências apresentem dificuldades de comunicação pela linguagem oral pela linguagem oral.

Dessa forma, a atividade artística se mostra como alternativa para que essas crianças interajam com os outros alunos, com os professores e mesmo com os pais, permitindo transferir para o papel, através de desenhos ou mesmo pelas cores utilizadas, os pensamentos e sentimentos do infante (CANTO et al., 2013).

As artes cênicas (teatro) possuem poderosa habilidade pois exige atenção, memória, percepção espacial e corporal, criatividade, expressividade e imaginação, estimulando áreas cognitivas e motoras que auxiliam na interação com o ambiente ao redor, principalmente de crianças com necessidades educacionais especiais.

A literatura por sua vez, também tem grande utilidade. Não se pode negar o consumo de literatura á crianças, principalmente das com necessidades educacionais especiais. Para isso é necessário oferecer propostas literárias que despertem e agucem a curiosidade. Livros de abordagem leve e agradável, com intuito principal de solidificar o hábito da leitura nas crianças.

É essencial a introdução de atividades literárias no planejamento semanal escolar na educação infantil, afim de que desenvolvam suas capacidades intelectuais de forma adiantada, já que atrasos cognitivos e sociais são

mais difíceis de serem trabalhados em idade mais avançada. É fundamental envolver as crianças com necessidades educacionais especiais em atividades literárias, a fim de que transponham o estigma da dificuldade da leitura, poupando esses alunos desse desafio, reforçando erroneamente a divisão intelectual e social entre o portador e o não portador de deficiência mental.

Para além da leitura é preciso promover também a expressão de forma escrita. Atividades com escrita livre, narração de histórias e redação poética, adaptadas às capacidades infantis, familiarizam as crianças com a literatura. Esse estímulo, pouco utilizado na educação básica, contribuirá para a formação de adultos envolvidos literariamente e de uma sociedade mais escritora.

3 Considerações Finais

A inclusão na Educação vem com a finalidade de romper as barreiras existentes no ensino de pessoas com necessidades especiais na escola regular para incluir essas pessoas não só nas escolas, mas também na sociedade.

Acredita-se que as crianças se educando juntas, os indivíduos com deficiências tenham mais oportunidade de prepara-se para a vida em comunidade, os professores aprimorar suas habilidades profissionais e a sociedade se conscientizar do valor social de igualdade de todos, resultando na melhoria da paz social.

Sabemos que a inclusão é uma prática que ocorre além dos muros das escolas, pois se aplica ao trabalho, a cultura, a família, ao lazer, nas atitudes dos outros e também em nossas próprias atitudes.

As práticas artísticas possibilitam aos indivíduos com deficiência, a estimulação dos sentimentos e emoções, da criatividade e da imaginação, provendo ferramentas que auxiliam na comunicação com as pessoas e com o mundo a sua volta, tanto para compreenderem, a si e também aos outros, quanto para serem compreendidas.

A Arte através da expressividade e da interação permite a inclusão da criança com deficiência, pois se trata da construção de uma ponte que ultrapassa o mal do estigma social e atravessa suas dificuldades, que jamais devem ser tratadas como impossibilidades, pois todo indivíduo tem o direito de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Referências

CUNHA, S.R.V.; CARVALHO, R.S. Arte Contemporânea e Educação Infantil crianças observando, descobrindo e criando. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

RCNEI: Referencial Curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15512/1/JFM14062017.pdf. Acesso em 15/02/22 ás 08h12.

http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/12769/10790. Acesso em 25/02/2022 ás 07h43.

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3341/1/2011 _MagnaMariaMarquesdeSouza .pdf. Acesso em 09/02/2022 ás 07h57.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E DE ADULTOS

JOSÉ ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA

Resumo:

A educação é um tema que desperta atenção das sociedades em todos os países. Este trabalho visa a propor uma discussão sobre os desafios da educação profissional de jovens e de adultos, nos aspectos voltados aos cursos técnicos de nível médio. O tema é abordado com base em trabalho pedagógico realizado em uma escola de ensino técnico pública junto aos professores e coordenadores da escola. Ressalta-se que, na educação profissional de jovens e de adultos o aprender precisa ser significativo à vida dos alunos, contemplando procedimentos de socialização e desenvolvimento na construção do saber sob os aspectos gerais, culturais, técnicos e tecnológicos, promovendo o desenvolvimento de capacidades e competências cognitivas (da formação geral e da área profissional) e socioemocionais, de forma a tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade. Os resultados sugerem a relevância de um aprofundamento nos estudos e na temática, assim como, de uma necessidade recorrente: da existência de políticas públicas e educacionais eficazes com oportunidades múltiplas, com inclusão de todos que estão à margem do saber, com redução dos índices de analfabetismo, com redução dos índices de perdas escolares, promovendo a inserção sadia dos jovens e de adultos na sociedade, promovendo a inserção (ou reinserção) dos jovens e adultos no mercado de trabalho, enfim, é preciso haver uma política de estado e um maior investimento em relação à educação profissional dos jovens e de adultos. É preciso rever, adequar, debater e implementar novos métodos de ensino, mais adequados à aprendizagem num contexto mais atual desde o início da alfabetização até “os limites” dos cursos técnicos de nível médio.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Educação Profissional de Jovens e de Adultos. Práticas Pedagógicas.

Abstract:

Education is a theme that attracts the attention of societies in all countries. This paper aims to propose a discussion on the challenges of professional education of young people and adults, in aspects related to technical courses of medium level. The theme is addressed based on pedagogical work carried out in a public technical school based on a qualitative and documentary bibliographic research, based on basic instruments data collected in books, articles and official documents. It is emphasized that, in the professional education of young people and adults learning needs to be significant to the lives of students, contemplating procedures of socialization and development in the construction of knowledge under the general, cultural, technical and technological aspects, promoting the development of cognitive abilities and competences (of general training and professional area) and socio-emotional, in order to make lifelong learning and mobility a reality. The results suggest the relevance of a deepening in studies and on the theme, as well as a recurrent need: the existence of effective public and educational policies with multiple opportunities, with the inclusion of all who are on the margins of knowledge, with reduction of illiteracy rates, with reduction of school loss rates, promoting the healthy insertion of young people and adults in society, promoting the insertion (or reintegration) of young people and adults in the labour market, in short, there needs to be a state policy and greater investment in relation to the vocational education of young people and adults. It is necessary to review, adapt, debate and implement new teaching methods, more suitable for learning in a more current context from the beginning of literacy to "the limits" of technical courses of secondary level.

INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil, nos seus pouco mais de dois séculos de existência apresentou, e vem apresentando, diferentes formas de organização, estruturação, direcionamento e desenvolvimento. De certa forma, isso pode ser entendido em razão das diferentes políticas, concepções e interesses atrelados a essa modalidade de ensino. Pode-se observar que as práticas educativas efetivadas no contexto da educação profissional buscam focar num exercício pedagógico formalista, invariavelmente, centrado em conteúdos sistematizados, demonstrando um forte pragmatismo que, invariavelmente, supervaloriza o “fazer” com certo detrimento da teoria ou, até mesmo, do conhecimento. No Brasil, a educação profissional precisa romper paradigmas e efetivamente, ser considerada uma das principais (talvez a melhor) opções para melhoria da nossa competitividade, pois, ela não se circunscreve à qualificação dos alunos como profissionais técnicos, mas também como cidadãos.

Em relação à educação de jovens e adultos – EJA, observamos, ao longo da sua história, que ela tem se caracterizado por um foco compensatório, marcado pelo caráter de suplência e, notadamente, pela absoluta falta de financiamento. É atendida por meio de programas e projetos de ensino específicos, o que inevitavelmente ocasiona uma descontinuidade das ações e, dessa forma, se torna insuficiente para a promoção e o cumprimento dos termos estabelecidos pela Constituição

Federal, no que diz respeito aos direitos dos cidadãos. Concebida dessa forma e o contexto na qual está inserida, dificulta a formação profissional, que não tem (e não deve ter) caráter compensatório ou de suplência; por este motivo, em seu stricto sensu, esse conceito não se aplica neste trabalho.

Com a recente reforma do ensino médio brasileiro2, tem início um longo processo que busca um alinhamento do nosso sistema educacional às melhores práticas internacionais, por meio da flexibilização e da diversificação do currículo regular. Nações economicamente desenvolvidas já identificaram essa necessidade e realizam fortes investimentos na educação profissional, inclusive incrementando as matrículas nesse modelo de educação (os países da União Europeia têm, em média, 50,4% dos estudantes do ensino médio matriculados em cursos profissionalizantes; aqui no Brasil, esse índice é de 11,1%). Neste contexto de contínuas e constantes mudanças tecnológicas e das, também, relevantes mudanças na cultura organizacional das empresas, urgem ações que visem preparar jovens e adultos para o mundo de trabalho. Assim, a educação

2 A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Aproxima as escolas da realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade profissional carece de ser entendida como "o fator chave" de promoção de desenvolvimento social e econômico mais sustentável; deve ser fortalecida como o investimento mais seguro do país3, para que tanto o setor público, quanto o privado, possam ter cada vez mais profissionais qualificados em áreas estratégicas, ela deve estar vinculada à perspectiva de desenvolvimento e de políticas públicas demandando uma dupla articulação: com a educação básica e com as políticas de geração de emprego e renda.

Se compararmos nosso sistema educacional com o dos Estados Unidos da América, podemos verificar que tanto o Brasil quanto os Estados Unidos possuem uma educação dualista, dessa forma, a dualidade estrutural expressada pela fragmentação da escola, na qual se constituem caminhos diferenciados de acordo com a classe social, dividindo os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, de um lado os explorados, do outro a exploração (Campello, 2021). E ainda, no Brasil a dualidade se configura pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social, bem como, em escolas com estruturas físicas e de qualidade social referenciada. Nos Estados Unidos da América, segundo Gomes (2008), essa realidade também, se apresenta uma vez que a educação é dualista e o futuro profissional da população desse país é demarcado pela educação destinada à elite (educação de qualidade). Quanto ao investimento para educação, tanto o Brasil quanto os Estados Unidos da América gastam em torno de 5% do PIB na educação, conforme o relatório da OCDE (2020).

No contexto latino-americano e caribenho ao longo do século XX, observou-se uma transição demográfica nos países da região onde a redução da mortalidade e a manutenção de elevadas taxas de natalidade, incrementou o ritmo de crescimento populacional, levando à preponderância de pessoas com idade mais jovem no conjunto da população. Porém, ao final do milênio, entretanto, a redução dos índices de natalidade, notadamente pela alteração dos papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade e na família, combinada à elevação da expectativa de vida, contribuiu para uma mudança no perfil de idade da população, revelando uma tendência ao predomínio dos adultos na população da maioria dos países da região. Os sistemas educacionais dos países latino-americanos e caribenhos, também, responderam a essas mudanças sociodemográficas com uma importante expansão da educação elementar pública e gratuita. Observou-se que, no período recente e no meio urbano, uma tendência à universalização do acesso à escola elementar na infância e adolescência. Nesse contexto, a educação profissional de jovens e adultos, vem sendo chamada a cumprir funções sociais primordiais: por um lado, tem-se constituído num espaço de acolhida dos migrantes rurais (muitos dos quais de origem indígena, cuja língua materna não é a dominante, que necessitam reavaliar conhecimentos e modos de vida, redefinir sua identidade sociocultural, aprender comportamentos e adquirir os códigos culturais para inserir-se na sociedade urbana letrada), por outro, a educação profissional dos jovens e dos adultos, também, foi chamada a elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas gerações (desenvolvendo as competências que lhes permitam o acesso a um mercado de trabalho muito mais competitivo e seletivo); nesse contexto, a educação profissional dos jovens e dos adultos, também, se configura num espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural que foram de certa forma recusadas pela educação geral, abrindo-se então como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes, jovens e adultos dele excluídos precocemente. Por fim, numa cultura globalizada de sociedades em que a tecnologia da informação e o conhecimento ocupam posição de destaque, aliada à elevação da expectativa de vida, cabe à educação profissional dos jovens e dos adultos, também, prover

oportunidades de atualização, qualificação e, ainda, fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos e comunidades.

Se considerarmos a questão na Europa, verifica-se que a partir de 2011, a cooperação europeia em matéria de educação profissional e formação de jovens e de adultos passou a ser orientada por uma agenda renovada no domínio da educação de adultos, a qual convida os Estados-Membros a concentrarem os seus esforços num conjunto de áreas prioritárias, dentre elas: é reservada uma atenção especial às medidas que visam permitir a todos os jovens e adultos o desenvolvimento e o reforço das suas capacidades e competências ao longo da vida, especialmente, para adultos que não possuem competências básicas e, para os que abandonaram prematuramente a educação inicial, ou seja, com níveis de qualificação escassos ou nulos. De acordo com o relatório da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2015), esse nível de escolaridade tão baixo afeta cerca de 6,5 % dos adultos na União Europeia. A União Europeia apoia os Estados-Membros nos seus esforços para proporcionar a melhor educação e formação possíveis aos seus cidadãos. Promove igualmente o multilinguismo na Europa, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de línguas, incentivando a mobilidade dos estudantes, dos formandos, dos professores, dos jovens e dos adultos, facilitando o intercâmbio de informações e de experiências. O conhecimento do que as nações desenvolvidas está fazendo deve nos inspirar para ações no sentido de melhorar a educação profissional de jovens e de adultos.

Neste cenário, é mister destacar que a educação profissional técnica (e tecnológica), obrigatoriamente, precisa estar alinhada as necessidades dos setores produtivos, gerando desta forma a conexão entre a formação profissional e a passagem para o mundo do trabalho. O que, em síntese, é realmente feito pelas nações desenvolvidas e o que deve nos motivar a fazer.

No Brasil, as políticas públicas para a educação profissional, ainda que, exíguas, desnorteadas e minimamente existentes, permanecem carentes de direcionamento para as reais intenções de qual espaço a nação brasileira pretende ocupar no futuro.

A partir do exposto e, considerando a forma como vêm sendo trabalhadas as práticas de ensino na educação profissional de jovens e de adultos, situamos um dos desafios neste segmento da educação como uma questão motivadora desta pesquisa. O interesse em investigar a temática partiu, sobretudo, da experiência no âmbito pedagógico de uma reconhecida instituição de educação profissional pública, na ETEC José Rocha Mendes4, que teve início em 1980, atuando como Coordenador Pedagógico nos últimos 7 anos e 6 meses. Nesse espaço de tempo, as ações diretas com os professores correspondiam essencialmente a:

1) assistir e ajudar os coordenadores de curso e professores no desenvolvimento dos seus trabalhos pedagógicos;

2) participar da elaboração da sistemática de avaliação dos alunos e acompanhar o desempenho dos professores no desempenho da função;

3) colaborar com professores e coordenadores de curso na identificação de causas determinantes do baixo rendimento escolar dos alunos;

4) elaborar e ajustar, em conjunto com os professores, as propostas de metodologias de ensino mais adequadas e,

5) planejar e promover atualização pedagógica dos docentes por meio de encontros, realização de capacitações, seminários e reuniões.

O olhar deste trabalho, estará focado no professor (tanto os que atuam na formação geral como os que atuam na formação profissional), como o sujeito responsável por coordenar, na relação com o outro, os processos de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica. Para Marconi e Lakatos (1991), a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras que tratam sobre a temática. A pesquisa empírica, também, foi empregada no desenvolvimento deste trabalho, tendo como ambiente de estudos a ETEC José Rocha Mendes, um microuniverso onde jovens e adultos buscam por meio da educação profissional sua formação escolar, assim como, de elementos para seus projetos de vida.

Partindo do entendimento de que uma pesquisa visa compreender um fenômeno (neste caso, um fenômeno educacional), mediante uma realidade ampla e complexa, formada por diferentes interesses e concepções sociais, políticas e econômicas, as quais se encontram em um constante e perene movimento, se considera o método dialético e uma pesquisa qualitativa, por se tratar de um estudo do processo educativo, que visa propor alternativas metodológicas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e, também, porque é sabido que muitas informações sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos professores não podem ser quantificadas, mas sim, interpretadas de uma forma mais ampla, amparada principalmente nos aspectos culturais, sociais dos sujeitos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no próprio ambiente de trabalho onde

realizamos atividades educacionais na ETEC. Os dados foram recolhidos "in loco" no desenvolvimento das atividades. Houve uma preocupação com a compreensão do contexto, tanto para os professores da área técnica, como para os professores da formação geral, dos alunos e dos demais agentes envolvidos no processo de ensino. A prática docente foi encarada segundo sua função política e seu compromisso social. Assim, a dimensão didático-metodológica do trabalho educacional (práticas, procedimentos metodológicos e avaliação do trabalho pedagógico) foi abordada levando em consideração a relação direta com o seu sentido no contexto da prática educativa.

OS DESAFIOS RELATIVOS AO TRABALHO DOCENTE

É preciso reconhecer a existência de saberes que se constroem no cotidiano da escola, em articulação com os saberes populares, torna-se indispensável a ação educativa dos docentes, para extrair dele os referenciais da ação educativa. Desse modo, a prática docente na educação profissional técnica deve ser atrelada ao conhecimento da realidade dos sujeitos que vivenciam esse processo, no objetivo da construção de uma identidade e reconhecimento das condições sociais que são relevantes, para que, a partir dos níveis de interação com essa realidade, se avance na consolidação de uma prática pedagógica diferenciada, contextualizada com as condições sociais, históricas e culturais dos alunos, comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências (cognitivas e socioemocionais) necessárias e demandadas pelo mundo do trabalho. A compreensão da multiplicidade de sujeitos que abrangem a educação profissional de jovens e de adultos, remete ao grande desafio da formação dos professores, notadamente, no sentido da direção a ser tomada na ação educativa, de modo que a constituição dos saberes do professor demanda numa constante e perene pesquisa, levando-se sempre em consideração a realidade onde atuam.

O professor da educação profissional de jovens e de adultos é, antes de tudo: um professor! Sabemos que para ser professor, é preciso ter uma formação mais ampla, não exclusivamente uma formação especializada; fica evidente que é preciso garantir o domínio do trabalho intelectual, a capacidade de criar conhecimentos novos relacionados à prática (SCHON, 1983). Assim, sua formação também, terá que ser mais abrangente, intelectual e atualizada. Esse professor atua numa área que tem uma especificidade: uma área de atuação em um processo de trabalho. É a partir do estudo dos saberes e conhecimentos científicos que estão presentes no processo de trabalho, que se baseia a metodologia para a formação do aluno da educação profissional técnica, cujo enfoque é o mundo do trabalho e onde ele está inserido; não o mundo da disciplina ou, estritamente de teorias ensinadas num senso estritamente acadêmico, sua formação não poderá ser disciplinar; ela teria que ser uma formação por área de trabalho e no contexto em que ela está inserida. Isto é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos setores pedagógicos e pelas coordenações de cursos, quando se pensa em organizar um currículo para a capacitação de um professor da educação profissional técnica. A formação docente está focada na formação técnica exclusivamente no saber fazer.

Segundo os estudos de Peterossi (1994), desde sua criação, as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham dois tipos de professores: os professores normalistas, seriam os nossos professores que atuam com os componentes curriculares da formação geral (componentes curriculares da BNCC) e, os professores cuja origem vem diretamente das fábricas e oficinas (artificies, engenheiros, administradores, técnicos etc.) que atuam nos componentes curriculares da formação profissional; destaca-se que a maioria desses professores do ensino profissional técnico tem na sua bagagem de formação, apenas uma grande experiência profissional vivenciada no trabalho ou, o próprio curso profissional.

Por outro lado, em se tratando sobre os saberes e práticas vinculadas à formação dos professores da educação profissional, se destaca que é preciso pensar sobre a formação desses profissionais, levando-se em conta que encontramos também, uma parte deles que têm a sua formação, predominantemente, acadêmica (geralmente, chegam às escolas técnicas de nível médio com Graduação em Nível Superior, Mestrado, Doutorado, etc. e apresentam sérias dificuldades para ministrar suas aulas para o nível médio, por não terem tido, em sua trajetória profissional, qualquer preocupação com a formação pedagógica humanista, ou ainda, por não terem nenhuma experiência profissional relevante). Este desafio se demonstra como um dos que devem ser encarados pelas equipes pedagógicas das escolas, no sentido de entender essa realidade e buscar o melhor em cada um dos sujeitos do processo de ensino, oferecendo oportunidades por meio de capacitações, de trocas de experiências e boas práticas entre dos docentes, de trabalhos em campo, da participação em eventos das áreas, dentre outras atividades organizadas para essa finalidade.



Reuniões para troca de experiências entre os professores – Fonte: o autor

Os processos comunicativos que, de fato, permitam à comunidade escolar realizar processos de integração devem ser incentivados de forma a que os elementos ativos, os problemas, as questões importantes sejam vivenciadas e, dessa forma, apresentadas propostas aos desafios político-pedagógicos inerentes à formação profissional de jovens e de adultos.

Na educação profissional de jovens e de adultos é mister que se considere atenção para o fato de que esses sujeitos possam ter experiência no âmbito do trabalho, o que deve estreitar e oportunizar ainda mais a formação integrada. As práticas pedagógicas devem aproveitar e relacionar os saberes científicos, a experiência de vida dos alunos aliada às reflexões propostas no ambiente formal de educação, gerando uma formação significativa, o que pode transformar a compreensão dos alunos sobre a realidade, não apenas em relação ao trabalho. Nesse cenário, o professor deve assumir uma direção na condução do processo de ensino-aprendizagem que precisa estar sustentada na concepção de um ser ativo nas relações e conhecimentos. Assim, a aprendizagem deve ser concebida como processo de construção e reconstrução de conhecimento, não como ato de uma simples transferência de um sujeito aos demais.

Sob esta perspectiva, os conteúdos a serem apreendidos precisam ser tratados, refletidos, reelaborados pelo aluno, para que, de fato, se possa constituir em conhecimento dele. Neste cenário, o papel do professor passa a ser de mediador da relação de conhecimento-realidade, ou seja, o professor é o mediador do processo de construção do conhecimento. Ao debater as caracterizações e características da educação profissional, por meio de reuniões de trabalho, é de relevância fundamental a sistematização de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos alunos. É importante ressaltar que, no momento histórico atual brasileiro e mundial, a sociedade tem a apropriação do conhecimento e sua utilização para solução de problemas, como diferencial para acesso ao mundo do trabalho. Freire (2004), ao discutir a formação do professor, aponta para um conjunto de valores éticos, morais, humanos e sociais, que se manifestam no cotidiano das relações entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo. Esse talvez seja o principal desafio encontrado na educação profissional de jovens e de adultos. A gestão escolar, subsidiada pelas equipes pedagógicas, devem promover atividades que contribuam para a formação do professor.



Reunião de Trabalho com atividade de capacitação – Fonte: o autor

Neste contexto, a formação continuada sempre foi almejada e solicitada pelos docentes que relacionam as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas, geralmente, à ausência de alguma capacitação. Porém, de fato, o que se observa, é que os docentes quase sempre se interessam em realizar esses tipos de cursos, mas, muitas vezes, em busca de "vantagens pecuniárias" que poderão advir (processo de evolução funcional, por exemplo), do que realmente em se manterem atualizados e acompanhando as novidades na área da educação. Observa-se, na fala dos professores, que eles estão conscientes da necessidade de adaptar a prática pedagógica às especificidades e experiências/cotidiano dos alunos jovens e adultos. É perceptível, ainda, na fala dos professores, que a relação teoria e prática tem se reduzido à uma mera justaposição, o "como fazer" em detrimento da teoria. Observamos que o processo de ensinar é, ainda, visto como um passo linear e justaposto da prática à teoria...

Sob o olhar dos discentes, o prazer em aprender não é uma atividade que lhes surge espontaneamente, uma vez que, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo, ainda, em alguns casos, o aprender é encarado como uma obrigação. Para que isso possa ser mais bem cultivado, cabe à escola despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades. A inclusão planejada de atividades extracurriculares no desenvolvimento do curso, atividades do tipo de palestras, visitas de complementação de estudos, participação em feiras e eventos, semanas temáticas etc. contribuem efetivamente para mobilizar o aluno para ter satisfação em estar na escola e com o curso. E ainda, o modo de agir do docente em sala de aula, e fora dela, mais do que suas características de personalidade que colaboram para uma adequada aprendizagem dos alunos. Aí temos a questão: a forma de organizar os conteúdos ocorre segundo uma lógica que provém da própria estrutura formal dos componentes curriculares, ou conforme formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores? Esta questão também permeia os desafios da educação profissional: o ato de planejar. Há de se refletir com Freire a necessidade do professor saber que ensinar,

Não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 2004, p. 52).

O ato de planejar, o planejamento é um processo que envolve habilidades que permitem delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de incremento de uma prática pedagógica efetiva e dinâmica; esse momento, muitas vezes é negligenciado pelo professor. O planejamento tem como preocupação fundamental responder "para quê?", "para quem?" e, também "o quê?". A partir da observação e intervenção no trabalho cotidiano do professor, é possível verificar que alguns professores, ainda são resistentes, indicam receio quanto ao uso da criatividade (receio de "sair da caixinha"), de outras estratégias de ensino e de um efetivo planejamento no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. É visível uma certa resistência às capacitações, às formações e orientações pedagógicas, assim, ficam alheios ao processo didático pedagógico criativo e integrador. Insistem e continuam num universo do quadro de giz e das aulas expositivas, os quais já estão habituados a utilizar no desenvolvimento de seu trabalho. O planejamento junto à equipe de professores e coordenadores é um processo contínuo e persuasivo, se consiste noutro desafio do ensino profissional. Numa amostra de 245 planos de trabalho docente, sob os aspectos qualitativos do planejamento, monitorados ao longo de um ano, se obteve incremento nos quatro macro elementos (indicadores): uso de recursos pedagógicos diferenciados, uso de recuperação contínua, uso de instrumentos de avaliação diversificados e uso de diferentes metodologias de ensino.





Monitoramento do Planejamento do Docente - Fonte: o autor

Num olhar mais detalhado, o monitoramento mostrou que é preciso envidar esforços no sentido de conhecer melhor o aluno (levantamento de lacunas de aprendizagem, apresentação do componente curricular aos alunos), uso de instrumentos e critérios de avaliação mais adequados e no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Nos demais indicadores utilizados, são necessárias ações e intervenções que visem a manutenção (e se possível incremento) dos patamares alcançados. O trabalho pedagógico realizado por meio de reuniões pedagógicas, reuniões de área, reuniões de conselho de classe e outros momentos formais e informais, onde se possibilita a reflexão político-filosófica do papel do educador e de suas práticas, na educação profissional de jovens e de adultos de ser perene. Um desafio é fazer entender que a opção que o professor faz pelo método, por uma técnica ou pela forma de orientar sobre um determinado assunto, não pode acontecer por um mero acaso, sua opção precisa ser coerente com a proposta pedagógica e com um planejamento de ensino. É de grande importância a definição dos objetivos, selecionar os conteúdos, utilizar boas técnicas de ensinar e avaliar constantemente seus alunos, seus processos e os resultados planejados.

A diversificação não se deve ater somente nas metodologias de ensino, nas estratégicas de avaliação e de recuperação de aprendizagem dos alunos, mas também, nos momentos que podem ser utilizados para capacitação dos docentes e coordenadores, assim, a escola promove reuniões pedagógicas com temáticas diversificadas, trazendo indicadores do planejamento estratégico, indicadores do monitoramento da ação docente, indicadores das turmas em curso dentre outros aspectos do dia a dia da escola. Procurou-se também, ir além dos muros da escola, realizando reuniões em ambientes empresariais; empresas que se dispuseram a nos receber e onde nossos alunos egressos atuam.



Reunião Pedagógica com atividade em ambiente empresarial - Fonte: o autor

Outro desafio a ser transposto por nós professores e coordenadores é que precisamos conhecer nossos alunos, precisamos constantemente buscar saber: Quem são nossos alunos? Em que trabalham? O que já sabem? O que esperam aprender? Quais são os objetivos da prática educativa que vai ser desenvolvida? O que vai ser ensinado? Qual o tempo que dispomos? Como ensinar os conteúdos previstos? Que método e técnicas poderão ajudar? Que atividades desenvolver com os alunos? Quais os recursos disponíveis? O trabalho de uma Orientação Educacional junto aos alunos e professores ajuda em muito nessa questão. Esse trabalho deve ser incrementado por meio de capacitações, técnicas, monitoramento, análises, atividades, ações, envolvimento e desenvolvimento de práticas no processo de aprendizagem junto aos alunos em todos os cursos.

É importante também, que se compreenda que um regime de gestão participativa exige, em geral, mais tempo para chegar a resultados porque precisam socializar a informação, reunir os participantes, negociar e persuadir, até que se chegue a uma decisão. Mas, em consequência disso, as soluções alcançadas com a participação "do colegiado" são melhores em vários sentidos, mas destaco dois: em primeiro, pelo fato de serem enriquecidas pela variedade de pontos de vista, competências, vivencias e funções dos participantes e, em segundo, porque são seguramente, mais sustentáveis e duradouras do que as alcançadas por um Diretor ou um pequeno grupo de gestores. A gestão participativa é outro desafio que deve ser implementado em todos os níveis da educação; essa prática certamente promoverá incrementos nos indicadores das escolas e dos níveis de educação. Dentre outros trabalhos, na elaboração do seu plano estratégico, a escola procurou desenvolver a matriz de forças e fraquezas (matriz SWOT ou matriz FOFA) como fruto de um trabalho colegiado onde todos os sujeitos do processo de ensino puderam contribuir.



Reunião de trabalho, momento de construção coletiva da matriz FOFA – Fonte: o autor

Os professores frequentemente se queixam sobre a defasagem da formação que os alunos apresentam como egressos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (estes últimos, notadamente nos cursos modulares), sobre os conhecimentos básicos da língua portuguesa, operações matemáticas e conceitos de física. Aliado a esse fato, relatam, que muitos dos alunos dos cursos integrados atribuem "menor valor" aos componentes curriculares da formação geral (BNCC) em relação aos componentes curriculares da formação profissional (formação técnica), o que causa, entre os professores uma certa indisposição, um clima avesso à integração; o que dificulta a interdisciplinaridade, a troca de experiências e a parceria. Assim, devido a essas dificuldades, são obrigados a trabalhar vários conceitos do Ensino Fundamental e do Médio, o que compromete o desenvolvimento dos conteúdos da educação profissional que deveriam ser ministrados nos cursos. Esta é uma questão importante, recorrente e, notadamente, consiste noutro desafio a ser encarado na educação profissional de jovens e de adultos, que pode ser mitigado pelo levantamento das "lacunas de aprendizagem"5 dos alunos (no início e ao longo do desenvolvimento do curso) e pela efetiva prática da troca de experiências pelos professores tanto da formação geral como da profissional, por meio de projetos integradores e ações conjuntas com foco na aprendizagem.

As mudanças, mais do que nunca, são (e serão) necessárias e presentes no dia a dia do ambiente escolar. Os momentos de mudanças, invariavelmente, são muito questionados pelos professores e coordenadores, devido principalmente à falta de uma proposta de formação pedagógica e de preparação dos professores para atenderem às novas solicitações decorrentes do novo currículo a ser implementado – assim ocorreram na implantação dos cursos do novo Ensino Médio com Itinerário Formativo e dos novos cursos do Ensino Médio com Habilitação Profissional (Mtec/Novotec Integrado). Essas mudanças exigem dos professores e coordenadores o comprometimento e o compromisso de aprender a aprender, de gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador e criativo, voltados às necessidades aponta-

das pelo novos Planos de Curso. O questionamento dos professores e coordenadores, em geral, se refere às demandas ocasionadas pelas reformas propostas, pela quantidade de informações para assimilar, pela necessidade de se atualizar e, pelo pouco tempo para isso, pois, alguns precisam lecionar em outras escolas ou, no caso dos professores da área técnica, exercer atividades profissionais além do magistério. Mesmo isso posto, os professores e coordenadores reconhecem a importância da vivência profissional como uma fonte de inspiração, motivação e aprendizagem para os alunos. Este, certamente, é o desafio que estará mais presente atualmente e no futuro que se avizinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos aspectos relativos às práticas pedagógicas, metodologias de ensino, ou práticas didáticas desenvolvidas se destaca, que a modalidade de ensino profissional de jovens e de adultos, ainda, é muito caracterizada pelo "fazer", é marcada pela forte ação de professores graduados nas áreas técnicas e que não possuem a formação nas Licenciaturas. Constata-se a permanência de modelos tradicionais de aprendizagem, centrados no professor, com conteúdos desvinculados da realidade dos alunos (baixa escolaridade, algum tempo sem estudar, dentre outros) gerando, muitas vezes, a utilização frequente do improviso, em seu sentido tradicional.

Para se conceber uma pedagogia que se proponha a preparar o aluno como sujeito ativo, reflexo, criativo e solidário, os objetivos da aprendizagem não poderão consistir na memorização de informações, nem na execução mecânica de determinados comportamentos, assim, o papel do professor deve ser encarado como um diferencial no ensino técnico profissional.

Ao longo do trabalho realizado na escola, pudemos observar e relatar processos evolutivos sob todos os aspectos. Existe um engajamento e uma satisfação em fazer parte da equipe da escola técnica. Este trabalho mostrou resultados positivos de um trabalho pedagógico diversificado, com foco em fornecer subsídios aos professores e coordenadores para o desenvolvimento de seu trabalho.

Os resultados sugerem a relevância de um aprofundamento nos estudos e na temática, assim como, de uma necessidade recorrente: da existência de políticas públicas e educacionais eficazes com oportunidades múltiplas, com inclusão de todos que estão à margem do saber, com redução dos índices de analfabetismo, com redução dos índices de perdas escolares, promovendo a inserção sadia dos jovens e de adultos na sociedade, promovendo a inserção (ou reinserção) dos jovens e adultos no mercado de trabalho, enfim, é preciso haver uma política de estado e um maior investimento em relação à educação profissional dos jovens e de adultos.

Decorrente desta provocação, outros temas podem ser objeto de estudo, em específico estudos sobre o perfil do aluno, estrutura/infraestrutura da escola, novas metodologias de ensino, desafios do mundo do trabalho e as qualificações profissionais.

REFERÊNCIAS

ARRIGH, G. A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html. Acessado em: 19 novembro 2022.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015. Educação e Formação de Adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/192.htm. Acessado em 11 de novembro de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). A formação do cidadão produtivo. A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Tendências da educação e formação profissional do hemisfério norte. Brasília: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional/SENAI/DN 2008. 220p. (Série Estudos Educacionais, n.4), ISBN 978-85-7519-282-5.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Didática e as contradições da prática. Campinas: Papirus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

OCDE. Education at a Glance 2020 OECD Indicators. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_ 2020_V2.pdf. Acessado em: 10 novembro 2022.

PETEROSSI, Helena Gemignani. Formação do Professor para o Ensino Técnico. São Paulo. Loyola. Ano 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALLA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar? Tradução Ernani F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

DISLEXIA NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

JOYCE SAL ASSUNÇÃO

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre a importância de compreender e identificar alunos, ensino fundamental I e II, que possuem dislexia. Quando nos referimos a dificuldade dentro da disciplina de matemática, recebe o nome de discalculia. É necessário criar estratégias de aprendizagem dentro do ensino de matemática, estimulando ao raciocínio lógico e a independência social e emocional dos alunos. Sempre com o objetivo da autonomia dos estudantes.

Palavras- chave: Dislexia. Discalculia. Aprendizagem. Matemática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade abordar a aprendizagem de Matemática no ensino fundamental I e II em crianças que apresentam dislexia, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento da criança, levando em conta os conhecimentos já adquiridos, consolidando e aprofundando outras habilidades.

Matemática é a ciência que investiga por meio do raciocínio dedutivo, as relações entre entidades abstratas, como os números, as figuras geométricas, etc., e as propriedades dessas entidades. (Sérgio Ximenes – Dicionário de Língua Portuguesa)

A dislexia é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta habilidades básicas de leitura e linguagem. Ela tem suas raízes em diferenças nos sistemas cerebrais responsáveis pelo processamento fonológico que resultam em dificuldade para processar os sons das palavras e associá-los com as letras ou sequências de letras que os representam. Outros fatores que podem vir associados são déficits nas funções executivas, dificuldades no processamento auditivo e/ou visual e desenvolvimento psicomotor.

A dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem porque seus sintomas geralmente afetam o desempenho acadêmico de estudantes sem que haja outra alteração (neurológica, motora ou sensorial) que justifique as dificuldades observadas.

É DEVER das instituições públicas e privadas de ensino, de qualquer nível, etapa e modalidade educacional, promover a inclusão e eliminar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, tecnológicas, comunicacionais, metodológicas etc.) que impeçam, dificultem ou limitem o acesso, a permanência e a participação plena e efetiva do educando que apresente necessidades educacionais especiais independentemente de a condição diagnóstica ser permanente ou transitória, com vista a garantir o DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO (art. 6º CF/88).

DESENVOLVIMENTO

A Associação Brasileira de Dislexia – ABD com o objetivo de contribuir com a evolução acadêmica, social e profissional de todos os indivíduos que têm Dislexia, ressalta a realidade maioritariamente precária da Educação brasileira junto com a ciência da complexidade cotidiana que professores enfrentam em salas de aula. Classes superlotadas, cada aluno com suas respectivas necessidades específicas de aprendizagem e a maioria das Instituições de Ensino despreparadas tecnicamente e profissionalmente para o atendimento destas necessidades da Inclusão. Estamos cientes também da carência de informações e formações para profissionais da Educação que simplesmente recebem estes alunos desprovidos de orientações acerca das melhores metodologias e estratégias para o ensino e avaliações destes alunos. Portanto, há sim necessidade de contribuirmos na formação dos professores do Brasil, visto que a eles não são dadas as devidas preparações e nem mesmo condições financeiras que os façam buscar por conta própria esta formação, inseridos no contexto que sequer lhes sobram tempo em função de duplas ou triplas jornadas de trabalho.

Nenhum indivíduo que não foi exposto ao ensino regular pode receber o diagnóstico conclusivo de Dislexia do Desenvolvimento. O indivíduo para ser diagnosticado com Dislexia do Desenvolvimento deverá ter sido exposto à aprendizagem por, pelo menos, dois anos e ter o Quociente Intelectual – QI na média ou acima da média, de acordo com as escalas de inteligência validadas pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP. Não se pode notar privação sensorial ou outro quadro que por si só já explique a(s) dificuldade(s) do indivíduo para a aprendizagem, como, por exemplo, Deficiência Intelectual.

Ainda, segundo a Associação Brasileira de Dislexia, professores devidamente treinados podem e devem ocupar papéis de extrema importância no rastreio de alunos com dificuldades acima do esperado, ausentando-se das necessidades e responsabilidades de emitirem "diagnósticos". No entanto, estarem preparados para a função de realizarem encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem para equipes multi e interdisciplinares especializadas para que estas equipes realizem cuidadosas avaliações. Desta forma, familiares serão orientados por estes professores para que procurem estas avaliações e identificações adequadas do motivo para o atraso do aluno em sua progressão acadêmica. Sendo assim, os responsáveis por estes alunos receberão orientações adequadas e voltadas para a(s) dificuldade(s) identifi-

cada(s) neste(s) diagnóstico(s).

É certo que a dificuldade apresentada em relação ao processo de aprendizagem, principalmente àquele ligado a linguagem, pode ser estar atrelado a diversos fatores. Contudo, não se pode deixar de lado que a dislexia é um distúrbio que afeta um grande número de alunos e, quando não tratada da forma correta, pode comprometer o desenvolvimento intelectual deste.

Desse modo, é possível concluir que é essencial buscar, inicialmente, por um diagnóstico, analisando os sintomas do transtorno, tomando conhecimento das necessidades do aluno, buscando ainda compreender qual a melhor forma de auxiliá-lo por meio de práticas pedagógicas.

É essencial que sejam desenvolvidas estratégias para que o aluno disléxico consiga, em sua totalidade, compreender do conteúdo por meio de práticas que estimulem o seu interesse e, consequentemente, levem ao desenvolvimento educacional, intelectual e pessoal.

Tipos de dislexia

Os autores apresentam dois tipos de dislexia: a adquirida e a de desenvolvimento. A primeira é um distúrbio adquirido que ocorre (geralmente em adultos) devido a uma lesão cerebral; na segunda, as perturbações na leitura e na escrita manifestam-se desde a infância (cfr. CUBEROS et all, 1997, p.121).

Assim, podemos classificar a dislexia em três grupos distintos (ou subtipos):

- dislexia disfonética (auditiva)
- dislexia diseidética (visual)
- dislexia mista (visual e auditiva)

O primeiro sinal de possível dislexia pode ser detectado quando a criança, apesar de estudar numa boa escola, tem grande dificuldade em assimilar o que é ensinado pelo professor. Criança cujo desenvolvimento educacional é retardatário podem ser bastante inteligente, porém pode sofrer de dislexia. O melhor procedimento a ser adotado é permitir que profissionais qualificados examinem-na, para averiguar se ela é disléxica. A dislexia não é o único distúrbio que inibe o aprendizado, mas é o mais comum.

Ellis (1995) enfatiza a referência à dislexia-síndrome e a dislexia-sintoma. Para ele, a dislexia específica de evolução é a dislexia-síndrome, e a dislexiasintoma, como o próprio nome sugere, é a dislexia que ocorre em consequência de uma lesão cerebral, de um retardo mental, etc.

Autores como Bee (1996) e Ellis (1995) embora citem em suas obras a dislexia como "transtorno de aprendizagem" reconhecem que o termo é muito amplo e tem levado os profissionais a certa confusão, uma vez que existem muitos tipos de problemas deste gênero.

Com as publicações de Ellis (1995, p. 48), a definição foi se tornando mais consistente e científica. Por exemplo, se classificam as "discapacidades de aprendizagem" em relação a algumas capacidades que podem ser qualificadas como especificamente humanas tais como comunicação simbólica, linguagem, leitura, escrita e cálculo matemático.

Na visão de Drouet (2003), a dislexia específica ou dislexia de evolução, se traduz por um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção pariental (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num processo contínuo que se estende do leve sintoma ao sintoma grave. A dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação.

Segundo Pamplona (2000, p. 31), a dislexia não é uma doença, mas um fracasso inesperado na aprendizagem, que embora muitos estudiosos afirmem que sua origem está na alfabetização infantil. Não há índices comprobatórios que concluam a hipótese, levando-se em consideração que as causas ou a etiologia da síndrome disléxica são de diversas ordens e dependem do enfoque ou análise do investigador.

Quanto ao termo "Dislexia Específica", parece haver, na atualidade, uma concordância internacional; em sua origem, estão os fatores constitucionais determinantes, àqueles que se traduziam por uma deficiência perceptiva ao nível visual, conduzindo ao transtorno da leitura-escrita e à perturbação de suas correlações com a linguagem falada. Conforme Ellis (1995, p. 44):

Conforme Bee (1996, p. 117), a Dislexia é uma disfunção genética caracterizada por uma falha no funcionamento do processamento da linguagem, esse transtorno é um dos muitos distúrbios da aprendizagem identificados, em geral, somente na idade escolar.

Santos & Marinho (2005) define a dislexia como transtorno da aprendizagem que pode ser entendido como uma deficiência especial na aprendizagem. Referem-se a uma alteração em um ou mais dos processos psicológicos básicos para a compreensão ou o uso da linguagem escrita ou oral, que pode se manifestar como uma falta de habilidade para escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou desempenhar cálculos matemáticos.

Para a Associação Internacional de Dislexia (IDA), dislexia é um distúrbio específico da linguagem, constitucional (neurológico), de origem genética, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples, resultando em problemas como dificuldades de leitura e de aquisição de linguagem, além de falhas na capacidade de escrever e soletrar. Os estudio-

sos não a consideram uma doença, portanto não é possível falar em cura.

Drouet (2003) considera que a dislexia específica ou dislexia de evolução um conjunto, se traduz por um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção pariental (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do leve sintoma ao sistema grave.

Segundo Ellis (1995, p. 31), quando se fala em dislexia específica de evolução, supõe-se um quadro "com perturbações perceptivo-cognitivas que dificultam a aquisição da leitura e da escrita". O termo "perceptivo-cognitivas" significa que as dificuldades se localizam na esfera da percepção simbólica, tanto ao nível de palavras visualizadas como ao de palavras ouvidas.

Os estudos de Ellis (1995) comprovaram que existe um fator genético causador da dislexia que produz as dificuldades de fala, audição, escrita e fracasso escolar. Esses estudos permitiram a realização de pesquisas mais profundas sobre a dislexia que culminaram com vários projetos específicos sobre o tema nas Universidades Paulistas e Cariocas, estimulando as instituições de ensino superior a pesquisas mais abrangentes para a descoberta de outros genes vinculados à dislexia.

Nas pesquisas desenvolvidas os estudos apontaram a existência de três genes ligados a esse problema, tornando-se possível proceder ao completo mapeamento de todos os genes ligados à dislexia. Essas pesquisas abrangentes envolvem tecnologia e permitem aos profissionais investirem em procedimentos de avaliação, intervenção e orientação a pais e professores.

Assim, verifica-se que os procedimentos com a criança dislexa envolvem necessariamente uma iniciativa multidisciplinar que vai envolver, além de geneticistas, também fonoaudiólogos, pediatras, psicólogos, neurologistas, neuropsicólogos e outros colaboradores da área de pesquisa e ciência.

Salles & Parente (2002) demonstraram que os alunos que sofrem o transtorno têm dificuldade na leitura e escrita abaixo do esperado para sua idade e escolaridade. A dislexia produz na criança efeitos que causam confusão na associação da imagem auditiva, visual e mental do som.

Os estudos de Santos & Marinho (2005) apontam que além da confusão entre imagem auditiva, visual e mental do som, a criança poderá apresentar problemas com a memória e falha de percepção.

Os estudos de Pinheiro & Parente (1999) sobre a aprendizagem permitiram identificar que a dislexia se trata de um distúrbio de aprendizagem escolar, assim a pesquisa aponta que o processo de aprendizagem desemboca numa nova modalidade funcional do organismo que se expressa com um comportamento que difere em alguma medida do que era característico da etapa anterior ao processo de aprendizagem.

Neste contexto, compreende-se que a aprendizagem é constatada e estudada indiretamente, através de seus efeitos sobre o comportamento humano, geralmente identificado nas formas de atuação em que o sujeito utiliza seus conhecimentos teórico-práticos e é conceituada como qualquer mudança relativamente permanente no comportamento e que resulta de experiência ou prática. As mudanças permanentes de comportamento se efetivam a partir do momento que o conhecimento adquirido se transforma, a partir da realidade vivencial, unindo a experiência ou a prática e transformando-a em uma situação nova.

O aprendizado depende também da conduta motriz e da linguagem para se fazer pleno na relação sujeito-objeto. Para Pinheiro e Parente (1999, p. 31), a conduta motriz com suas numerosas implicações neurológicas, considerando que a capacidade motriz da criança constitui o ponto de partida natural na estimação de sua maturação para aprender. Com isso, o processo de aprendizagem permite à criança a manipulação de objetos bem como a habilidade para usar coerentemente a capacidade motora na solução de problemas práticos e para realizar novas adaptações. Dessa forma, podemos dizer que independentemente da gênese da dislexia, o que importa é o nãoresultado (resultado) produzido por ela. É que de posse desse resultado (identificado) possa se conduzir o processo de ensino aprendizagem.

ALGUNS SINTOMAS QUE PODEM ESTAR PRESENTES

Na linguagem oral:

- Atraso no desenvolvimento da fala;
- Problemas para formar palavras de forma correta, como trocar a ordem dos sons (popica em vez de pipoca) e confundir palavras semelhantes (umidade / humanidade);
- Erros de pronúncia, incluindo trocas, omissões, substituições, adições e misturas de fonemas;
- Dificuldade para nomear letras, números e cores.

Dislexia é uma deficiência? Obedecendo aos parâmetros biopsicossociais e utilizando exatamente o conceito fixado em lei, é possível afirmar que a dislexia é um impedimento de longo prazo, de natureza mental (neurobiológica), o qual, em interação com as

barreiras (atitudinais, metodológicas e programáticas para a educação e o trabalho), pode dificultar, limitar ou impedir a participação plena e efetiva da pessoa com dislexia na sociedade (especialmente na educação e no trabalho) em igualdade de condições as demais pessoas. Conclui-se, portanto, que: dislexia não é deficiência (modelo médico), porém a dislexia gera uma deficiência (modelo biopsicossocial).

DISCALCULIA – DISLEXIA E MATEMÁTICA

Para o Instituto Inclusão Brasil, alguns disléxicos têm problemas com aritmética e outros aspectos da matemática, assim como com a linguagem escrita. A incapacidade de compreensão dos números e das operações, também chama-se discalculia e portanto está ligada a dislexia. Muitos disléxicos têm dificuldades para adquirirem rapidez e fluência em simples cálculos: adição, subtração, multiplicação, divisão e na tabuada, mas eles poderão ter, não obstante, boa habilidade em matemática.

O propósito da intervenção baseia-se na estimulação da aprendizagem nas seguintes áreas: manipular, seriar, classificar, transportar, juntar, copiar. Portanto falamos em desenvolver o pensamento pré-operacional e operacional, segundo Piaget.

Dentro da sala de aula, o professor pode intermediar a aprendizagem através de exercícios que ajudam: dê os vizinhos (usando como apoio uma régua numerada), jogos que usem dados, dominó, resta um, dama, ludo, brincadeiras e atividades desportivas. Resumindo, atividades que exercitem movimentos para frente e para trás, mas sempre de forma lúdica e divertida.

O aluno numa conta de adição: 8 + 3. Geralmente começaria a contagem de oito, porém o disléxico vai começar do 0 ou 1, 2, 3,4... Até chegar no oito e depois começar: 0 ou 1, 2, 3. Isto ocorre frequentemente pela falta de compreensão dos traços gerais do número, da ordem, estrutura sequencial. Eles precisam sempre do referencial (início, meio e fim). Usar os dedinhos, palitos de sorvetes, palitos de fósforo, clips, contas, canudinhos, contador, ábaco...

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como forma de auxiliar no desenvolvimento intelectual do aluno que apresenta quadros de transtorno disléxico, uma intervenção pedagógica deve ser aplicada, mas não sem antes ser planejada, juntamente como cada metodologia a ser aplicada, não deixando de lado um diagnóstico completo do distúrbio.

É importante salientar que para cada caso é necessário estabelecer estratégicas específicas, cabendo ao psicopedagogo colocar em prática os meios pelo qual irá colocar em prática o processo de aprendizagem do aluno. Como salienta o Instituto ABDC (2017, n.p.), não há uma prescrição de medicamentos para a dislexia, sendo necessário estabelecer adaptações pedagógicas, o que deve ser feito juntamente com um atendimento especializado por um profissional psicopedagogo ou fonoaudiólogo.

Nesse sentido, pondera-se que o tratamento pode variar, levando em consideração o grau de dificuldade apresentado pelo aluno e a sua necessidade de acompanhamento. Em todo caso, uma das melhores formas de promover o desenvolvimento intelectual do disléxico é por meio do lúdico, ou seja, com uma interação além do canal visual, permitindo um contato com outras fontes de informação.

É a necessidade de que a escola participe do desenvolvimento intelectual do aluno com dislexia, cabendo a coordenação da escola fornecer aos professores todas as informações necessárias sobre o aluno disléxico para que sejam empregadas as estratégias mais eficientes.

Para que o processo de aprendizado possa ser destacado, é essencial valorizar-se aquilo que o aluno produziu, independentemente de suas habilidades com a leitura e a escrita, explorando estratégias para melhor compreensão daquilo que o aluno procurou transmitir.

O foco do psicopedagogo deve ser sempre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do aluno, não devendo, dessa forma, ater-se aos erros ou focar o trabalho desempenhado no problema do aluno, mas sim buscar recompensa-lo por seus acertos, incentivando que o mesmo tenha uma liberdade para criar seus próprios meios de executar aquilo que foi solicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Hugh Catts, por muitos anos, defendeu-se que a dislexia seria causada por um único déficit subjacente, mais especificamente um problema no processamento fonológico. Dificuldades para armazenar, recuperar e/ou refletir sobre os sons da língua gerariam problemas para as crianças aprenderem a organizar as letras em sons de palavras. Embora as pesquisas mais recentes mostrem que nem todas as crianças com dislexia tenham dificuldades fonológicas e que nem todas as crianças com dificuldades fonológicas tenham dislexia, isso resultou em modelos multifatoriais das causas da dislexia, que defendem que múltiplos fatores funcionam juntos para causar as dificuldades de leitura. O problema fonológico pode ser uma dificuldade primária, mas interage com outros fatores para aumentar ou reduzir a chance de dislexia.

É essencial estabelecer uma verdadeira parceria entre a família, a escola e os demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, auxiliando-o em suas dificuldades, conforme assevera Silva (2015, p. 28) "para o tratamento das dificuldades de aprendizagem, uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar é mais é mais indicada, a qual deve integrar-se à escola, e, principalmente, à família".

Com a orientação correta, a família pode atuar como um potencializador para a superação das dificuldades e problemas relacionados ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, envolvendo-se mais em todo o processo, fornecendo a escola e aos profissionais envolvidos informações essenciais para o apoio do aluno.

Como destaca Freire (1996, p. 26) "não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação dos educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos".

Ao trabalhar em sala de aula com a criança, jovem ou adulto com dislexia, é antes de tudo, atender uma necessidade do ser humano por inteiro. Devemos partir do pressuposto do ser criativo/criador, que deverá ser investido em seus aspectos globais: afetivo-relacional, psicomotor, cognitivo, pedagógico e social.

REFERÊNCIAS

A DISLEXIA E A DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM – www.isciweb.com.br Acesso em 04 de outubro de 2022.

DISCALCULIA – DISLEXIA E MATEMÁTICA – INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. www.institutoinclusaobrasil.com.br Acesso em 15 de dezembro de 2021.

DISLEXIA NA APRENDIZAGEM – REVISTA CIENTÍFICA NÚCLEO DO CONHECIMENTO www.nucleodoconhecimento.com.br Acesso em 04 de outubro de 2022.

MUITO ALÉM DA "MEDICALIZAÇÃO". www.dislexia.org.br Acesso em 16 de dezembro de 2021.

O QUE É DISLEXIA – INSTITUDO ABCD. www.institutoabcd.org.br Acesso em 16 de dezembro de 2021.

A DIALÓGICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

JUCILEIDE MICHELETO

RESUMO

O presente artigo foi engendrado a partir da minha experiência docente e das reflexões fomentadas durante os cursos realizados no ITEQ, aqui busco refletir sobre o desafio que se coloca para a educação do ser humano culto como resultado do processo de globalização e de revolução técnico-científica que vivemos hoje frente às formas como nossa sociedade tem respondido com a educação das crianças e, ao mesmo tempo, a complexidade do processo de conhecimento que descobre uma relação intrínseca entre o afetivo e o cognitivo que condiciona a aprendizagem. Ilumino, especialmente, o sentido que as crianças têm construído acerca da escola e do processo de conhecimento, a partir de tarefas e das idéias impostas às crianças pelos adultos, e que as distancia da apropriação do pensamento teórico e da vontade de saber, elementos essenciais no processo de apropriação da herança cultural da humanidade, motor da humanização das novas gerações.

Palavras-Chave: Dialógica, Crianças, Infâncias, Educação

ABSTRACT

This article was generated from my teaching experience and the reflections promoted during the courses held at ITEQ, here I seek to reflect on the challenge that is posed for the education of the cultured human being as a result of the process of globalization and technical-scientific revolution. that we live today in the face of the ways in which our society has responded with the education of children and, at the same time, the complexity of the knowledge process that discovers an intrinsic relationship between the affective and the cognitive that conditions learning. I especially highlight the meaning that children have built about school and the knowledge process, based on tasks and ideas imposed on children by adults, which distance them from the appropriation of theoretical thinking and the desire to know, essential elements. in the process of appropriation of the cultural heritage of humanity, the motor of the humanization of the new generations.

Keywords: Dialogic, Children, Childhood, Education

INTRODUÇÃO

Entre os índios brasileiros, a relação com as crianças não é marcada pela centralidade dos adultos. As crianças têm uma posição especial na vida social, que se caracteriza pela não necessidade de respeitarem rigorosamente regras essenciais na vida adulta. Desfrutam de uma mobilidade que lhes permite circular entre os lugares e as pessoas e freqüentar quase todos os momentos da vida social, acompanhar os adultos em suas atividades e assim tudo ver. Os ritos de passagem começam a se constituir a partir do que hoje chamamos de pré-adolescência, em torno dos 10 anos de idade. Até lá, as crianças são livres para viver entre elas sem ser repreendidas, agredidas ou controladas pelos adultos (SILVA, 2008). Isso não quer dizer que as crianças escapem a todo e qualquer controle por parte dos adultos, mas significa que são recebidas como sujeitos sociais e agentes de mudança que não apenas reproduzem o que aprendem dos mais velhos, mas também aprendem com seus pares. Como em todas as culturas, as crianças atualizam o que lhes é ensinado atribuindo novos sentidos ao que aprendem do que lhes é ensinado. De um modo geral, essa atitude das crianças e esse movimento vivido pela cultura não é percebido, valorizado nem possibilitado pelos adultos quando controlam a atividade infantil (PODDIÁKOV, 1987). Na sociedade indígena, no entanto, a relação com as crianças é marcada pelo respeito e pela aceitação dos adultos que assumem a capacidade das crianças de agir em face da cultura que lhes é apresentada. Assumem assim a existência de uma cultura que, por não ser maior que os indivíduos, não deve ser incutida nos pequenos. Reconhecem a constituição processual da cultura que, reelaborada na dinâmica da vida se torna aceita antes de ser imposta aos indivíduos num processo não de transmissão, mas de leitura e re- leitura constantes (SILVA, 2008).

Na sociedade urbana e industrial, viver a infância sendo filho da elite ou filho de trabalhador pobre, nas regiões mais excluídas do país, significa viver duas realidades tão díspares que mais parecem pertencer a situações históricas distantes no tempo e não apenas na geografia social de um país campeão de injustiça social e de má distribuição de renda. E por isso falamos de infâncias! No entanto, o documentário de Liliana Sulsbach intitulado "A Invenção da Infância" demonstra uma similaridade nesses dois extremos: as crianças não são donas de seu tempo em nossa sociedade. O filme mostra crianças das classes média alta e alta vivendo vida de adulto com agenda cheia: aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc. As crianças da classe trabalhadora também vivem uma vida de adulto. E desta vez, no trabalho. Os adultos definem o uso do tempo das crianças seja por uma questão de sobrevivência imediata, seja por uma questão de preparação prematura para o competitivo mercado de trabalho.

E, para todos os que tiverem acesso à educação infantil, uma escola que tende a ser preparatória e antecipadora do ensino fundamental, sob aplauso e, muitas vezes, sob co-

brança dos pais. Dessa forma, organizada por adultos, a escola se harmoniza com a educação familiar, produzindo a infância como um tempo útil de preparação para a vida produtiva, quando não já de vida produtiva.

Numa sociedade cuja tendência é de diminuição de postos de trabalho e de jornada de trabalho, em que a preparação para o mercado de trabalho se faz cada vez mais longa e tende a ampliar a "adolescência" e a vida universitária, vivemos, contraditoriamente, o abreviamento da infância. Distanciamo-nos cada vez mais da república das crianças, o país dos brinquedos (COLLODI, apud AGAMBEM, 2005) de Pinóquio onde as crianças vivem numa bagunça e num alarido, "uns na bolinha de gude, outros jogando bola, atirando pedrinhas, sobre velocípedes, sobre cavalinhos de pau; outros brincando de cabra-cega, de pique", vestidos de palhaço, engolindo fogo, recitando, cantando, fazendo piruetas, caminhando de mãos no chão e de perna pro ar.

Desse ponto de vista, temos que concordar com Pinto e Sarmento (apud LEITE FILHO, 2001) para quem nunca se falou tanto nas crianças e em seus direitos como agora, mas, ao mesmo tempo, temos cada vez menos tempo para elas e as submetemos cada vez mais cedo às regras das instituições que as obrigamos a frequentar.

Mas as crianças não apenas não são donas de seu tempo, elas tampouco são donas de suas ideais. Como lembra Guattari (1981), a modelagem das crianças pelo mundo adulto parece acontecer em fases cada vez mais precoces de seu desenvolvimento por meio das mídias eletrônicas - com destaque para a televisão e para os jogos – e também nas escolas da infância que inserem as crianças nos modos de relação interpessoal, de autoridade e de hierarquia.

A definição religiosa quando a criança é ainda pequena, que nos acostumamos a achar normal e adequado que os pais ensinem a seus filhos juntamente com os valores morais e éticos, é um forte impulso de aculturação, de limitação de horizontes das crianças, de inserção numa concepção de mundo e de explicação dos fenômenos. (DAWKINS, 2008). Como afirma o autor, a definição entre ensinar a visão científica do mundo ou a visão criacionista significa muito mais que a discordância em relação a um detalhe científico. Para dar um exemplo envolvendo a explicação da origem e antiguidade do universo, se a história fosse escrita e uma velocidade de uma pagina por século, qual seria a grossura do livro em questão?

E como acrescenta o autor, o ensino da visão criacionista deveria ser superado

"não apenas por sua falsidade, mas por tratar-se de uma visão trivial, estreita, paroquial, desprovida de imaginação e de poesia, uma visão francamente enfadonha, em comparação com a verdade estremecedora, que é capaz de expandir nossas mentes" (idem, 2007, p.109). Em relação às crianças pequenas, afirmar que uma criança de quatro anos é cristã, muçulmana ou sikh deveria causar tanta estranheza nos adultos quanto a afirmação de que nessa idade elas seriam monetaristas, keynesianas ou marxistas (DAWKINS, 2008, p.430).

Sem considerar o complexo processo de humanização que acontece ao longo da infância, de um modo geral, nós adultos temos decidido pelas crianças sem ouvilas e sem observá-las, sem nos colocar em seu lugar, sem considerar o significado das opções que fazemos por elas. Decidimos, por exemplo, que o melhor para elas, nessa sociedade competitiva que criamos, é sair na frente para chegar primeiro; decidimos o que elas devem fazer, o que elas conseguem fazer e o que não; o que devem pensar.

E há alguns indicadores de que erramos ao tomar as decisões que temos tomado por elas, ao obrigá-las a percorrer os caminhos que as temos levado a percorrer. Matéria do jornal Folha de São Paulo chama a atenção do leitor para o fato de que terapia é tão eficiente quanto as drogas no tratamento da depressão e do estresse infantil. Dados da Organização Mundial de Saúde apontam que o número de crianças deprimidas aumenta no mundo todo e está associada à violência e ao excesso de atividades. No Brasil, a expectativa de consumo era de um milhão de caixas em 2004, resultado de um crescimento assustadoramente rápido1. Podemos imaginar esses dados no momento atual.

Uma sociedade que produz crianças estressadas e deprimidas e que, em lugar de rever sua atitude em relação à infância, entende que pode simplesmente tratá-las com drogas e terapia tem algo de errado. Como superar isso?

A DIALÓGICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Como lembra Gleiser (2009), a história humana é bastante curta frente à história do planeta. Enquanto a terra tem aproximadamente quatro e meio bilhões de anos de vida nosso planeta tem 3.5 bilhões de anos, nosso ancestral mais antigo até agora conhecido tem quatro milhões de anos; o homo sapiens tem aproximadamente 250 mil anos; a fala, aproximadamente 200 mil anos; a agricultura, apenas 10 mil anos e a escrita, seis mil anos. Enquanto isso, a escola de massas - que, como lembra Foucault (1977), nasce com a revolução industrial no mesmo processo em que se criam as fábricas, as prisões e os hospitais psiquiátricos – tem em torno de 150 anos e a educação das crianças pequenas em ambiente extradoméstico assim como a pesquisa em educação têm aproximadamente três décadas em nosso país. Em outras palavras, estamos aprendendo a fazer educação numa

perspectiva científica. Por isso, entendo que no caminho para superar os equívocos que como sociedade temos cometido em relação à educação das crianças, é o caminho do conhecimento. O que já sabemos sobre a educação das crianças pequenas? Como as crianças pequenas aprendem? Que condições possibilitar para seu crescimento harmonioso e potencializador de qualidades humanas?

Quando percebemos que as qualidades humanas – isto é, nossas capacidades, habilidades e aptidões, nossa personalidade e nossa inteligência - não são nem genéticas, nem dádiva divina, mas são aprendizados sociais, percebemos também a necessidade de uma relação consciente do/a professor/a com seu trabalho, uma relação consciente com a intenção que orienta seu pensamento e sua ação com as crianças na escola. Quando essa relação consciente é orientada pelo conhecimento sobre quem é a criança e como ela aprende nas diferentes idades, e não por nossas projeções espontâneas e não- científicas daquilo que queremos que elas sejam, potencializamos seu desenvolvimento cultural e psíquico.

Na sociedade contemporânea marcada pelas exigências do Mercado (em letra maiúscula, como um novo deus), impomos que as nossas crianças vençam desafios cada vez mais cedo. Será que essa atitude favorece o crescimento cultural e psíquico das crianças? Haverá momentos adequados para apropriações tão complexas como a escrita – um instrumento cultural complexo, possivelmente o mais complexo de todos os instrumentos de nossa cultura?

Vivemos um momento importante de anúncio de um novo conceito de criança como alguém capaz de aprender, de atribuir sentido ao que vive desde que nasce e que nesse processo de explorar, descobrir, imitar as ações dos outros vai categorizando suas percepções, formando uma memória, aprendendo a fala, o pensamento, a imaginação. Nessa relação que estabelece mediada pelas pessoas e a cultura que a cerca, forma sua inteligência e sua personalidade. Será possível e desejável acelerar o crescimento cultural e a formação do psiquismo da criança? Será que podemos e devemos abolir a infância e transformar precocemente a criança pequena em escolar? A infância do ser humano é muito mais longa do que a infância dos filhotes dos animais e isso acontece porque enquanto os animais nascem com suas características genéticas – e por isso são hoje como há milhares de anos –, o ser humano aprende com as gerações anteriores as qualidades e capacidades formadas historicamente. Isso permite, como dizia Marx, que as novas gerações subam nos ombros das gerações anteriores e as superem. Potencializamos o desenvolvimento cultural e psíquico das novas gerações quando desconsideramos esse fato?

A infância é um tempo em que as crianças estão ocupadíssimas se apropriando das qualidades humanas que não nascem com elas, mas são por elas re-produzidas no convívio com as pessoas, enquanto brincam, exploram, fazem-de-conta (MELLO, 2007). Por isso, a aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que o discurso neoliberal apresenta como avançada, é, na essência, reacionária.

A luta pela infância e contra sua abreviação e sua exploração é parte da luta histórica dos homens e mulheres para melhorar a vida em sociedade e vencer a luta contra a sobrevivência (LEONTIEV, 1978a). Por outro lado, pesquisas realizadas sob o enfoque histórico-cultural têm mostrado que, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência que estão em formação desde o nascimento da criança (ZAPOROZHETS, 1987; BOZHOVICH, 1987; COUTO, 2007).

Se entendemos que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o meio cultural e se entendemos que quanto mais a criança experimentar, explorar, conhecer, agir, vivenciar situações de aprendizagens significativas para ela, mais ela forma para si as melhores qualidades humanas, procuramos estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. No entanto, a formação cultural da criança tem uma base orgânica que cria as condições para seu desenvolvimento. O respeito dos adultos às formas da atividade das crianças num ambiente rico, diversificado, atraente, provocador e acessível às mãos e olhos das crianças promove o desenvolvimento humano na infância. Não é pelo ensino didatizado, repartido, repetido, simplificado artificialmente e dirigido pelo adulto em seu ritmo próprio que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

Enganam-se o pai e a mãe que acreditam que a utilização de apostilas e pastas cheias de desenho mimeografado, trabalhos feitos mais pela professora que pela criança são indicadores de qualidade na educação. A criança desde o berçário – e mais ainda na idade pré- escolar e na idade escolar - precisa conviver com as formas mais elaboradas da cultura (VYGOTSKY, 1994), precisa conviver com a biblioteca, com as artes, com a ciência, com a natureza. A apostila, a cartilha ou um livro didático único empobrecem a convivência da criança com o conhecimento, com a herança cultural da humanidade. A convivência rica com a cultura é condição para formar nas crianças as máximas qualidades humanas, as máximas capacidades, as máximas aptidões, as máximas habilidades. É isso o que podemos querer para todas as nossas crianças: formar cada uma para ser um dirigente. No entanto,

para isso, precisamos conhecer e respeitar as formas de relação das crianças com o mundo da cultura e da natureza que as rodeia.

Quem quer apressar o desenvolvimento infantil e antecipar a alfabetização não considera que o cérebro das crianças está em formação e que a melhor maneira de contribuir para esse processo é possibilitar experiências e vivências prazerosas e diversificadas que insiram a criança na herança cultural da humanidade.

Compreender o papel das experiências culturais na formação da inteligência e da personalidade da criança não pode significar a negação do papel do amadurecimento orgânico que se funde com a história cultural num processo único e complexo. Por isso, ao propor atividades para as crianças é essencial que os adultos percebam não apenas o que a criança é capaz de fazer, mas também o desgaste físico, nervoso e psíquico envolvido na atividade proposta, considerando as implicações posteriores que as sobrecargas podem significar do ponto de vista afetivo e cognitivo (ZAPOROZHETS, 1987).

Mais que isso, as pesquisas têm mostrado que a educação se torna desenvolvente quando promove o enriquecimento da atividade coletiva que promove a colaboração entre as crianças e com os adultos, a percepção não de seus próprios interesses, mas das necessidades e interesses do outro com quem convive. Essa experiência coletiva constitui a base para as relações morais mais complexas que vão acontecer mais tarde na vida.

A infância, portanto, não pode ser concebida como uma corrida para chegar primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, comenta em carta publicada em jornal inglês, um grupo de professores, escritores de literatura infantil, e outros profissionais ligados à infância. Preocupados com o aumento dos diagnósticos de depressão e problemas comportamentais entre as crianças - que não correspondem às imposições formuladas pelos adultos -, lembram que o crescimento físico e psicológico da criança não pode ser acelerado, pois, seu ritmo muda no tempo biológico. Para os signatários da carta, as crianças precisam daquilo que todos sempre precisaram: "comida de verdade (e não lixo industrializado), brincadeiras de verdade (e não entretenimento sedentário, com base numa tela), experiências diretas com o mundo em que vivem e interação regular com adultos da vida real que sejam importantes em suas vidas" (apud BARBOSA, 2009).

Também nas palavras de um estudioso russo, em estudo publicado inicialmente em 1978:

(...) as condições pedagógicas ótimas para a realização das máximas possibilidades dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escolar e a converter o pré-escolar em escolar. E indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, pratica, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. (Zaporózhets, 1987, p. 247)

É justamente por meio da atividade lúdica, prática, da expressão por meio das múltiplas linguagens, da comunicação com os adultos e com as outras crianças que se formam as bases para as aprendizagens sistematizadas na idade escolar: a necessidade de expressão, a compreensão da função social da escrita que por sua vez cria na criança a necessidade da escrita, a função simbólica da consciência, a percepção do produto da atividade, o autocontrole da vontade. Todos esses, vale observar, são elementos complexos de serem ensinados sob a forma de orientação externa (aula ou discurso repetido). A criança os forma para si enquanto brinca de faz-de-conta, desenha, pinta, modela, constrói objetos, ouve histórias e as representa.

Quanto mais atraente, acessível, rico e diversificado for o espaço de convívio da criança na escola (VIEIRA, 2009), mais ela fará tudo isso por sua própria iniciativa e experimentação. Por que a iniciativa da criança em relação ao conhecimento é importante? Com essa questão, encerro essa reflexão acerca da relação autoritária que nossa sociedade mantém com suas crianças pequenas.

A questão que tem assombrado meus estudos é a percepção – que parece obvia depois de enunciada – de que o afetivo não está descolado do cognitivo o que significa que a aprendizagem da criança depende da relação que ela estabelece com aquilo que aprende (VYGOTSKY, 1994). Em outras palavras, a aprendizagem depende do sentido que a criança atribui ao que faz e aprende.

Nunca nos preocupamos com isso na escola. Essa é uma informação nova que precisa entrar na escola e ser refletida à luz do nosso conhecimento sobre as formas como as crianças aprendem, à luz do papel que a herança cultural da humanidade - a cultura - tem na humanização de cada criança, e que corresponde ao papel essencial da escola.

Os dois primeiros textos que se seguem relatam situações de pesquisa em que os pesquisadores estão envolvidos e se reportam; o primeiro, ao sentido de escola e, o segundo, ao sentido de escrita que se forma nas crianças sob influência direta ou indireta da escola. O terceiro texto corresponde às palavras finais de um estudo exaustivo sobre a relação entre atividade, consciência e personalidade.

Eu estava interessado no uso da linguagem, na brincadeira entre um irmão e uma irmã, Krister e Mia, e um segundo garoto, Buddy. Em uma das sessões de brincadeira, Mia (que tinha quatro anos e tinha estado

na pré-escola) e os dois meninos (ambos com cerca de dois anos e meio e sem experiência de pré-escola) iniciaram uma seqüência de jogo de papéis, quando Mia sugeriu que brincassem de professor. Krister quis ser o professor, e trouxe uma cadeira para a frente de um grande quadro negro existente na sala. Mia, Buddy e eu nos sentamos no chão, como alunos. Krister pegou o giz e disse:

"Agora escrevam isto!", e desenhou diversas linhas. "Isso não são letras, são só linhas", eu provoquei.

"Ele ainda não escreve bem", me respondeu Mia meio aborrecida: "Faça de conta que são letras".

Mas Krister não permitiu que sua autoridade fosse desafiada. Gritou comigo: "Bill, você é mau! Vá sentar no canto agora mesmo!".

Krister apontou para um canto da sala e eu peguei minha folha de papel e fui sentar lá. Buddy e Mia começaram a rir, mas Krister deu mais algumas ordens sobre o que devia ser escrito, e Mia, Buddy e eu o atendemos. (Corsaro apud Goulart, 2007)

A pesquisadora estava observando uma sala de pré-escola com crianças de 6 anos que havia 3 anos conviviam com treino de escrita e registrava o que observava quando uma criança se aproxima.

Criança:

— Moça, o que você está fazendo?

Pesquisadora:

— Estou escrevendo! Criança:

— Por quê?

Pesquisadora:

— Para eu ler depois e me lembrar do que eu vi. Criança:

— Quem mandou? (Paixão, 2004)

Finalmente, a reflexão final de Leontiev (1978b, p.234): "A aprendizagem, os conhecimentos que se adquirem, educam, e isto não se deve subestimar. Mas, para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar uma atitude frente aos conhecimentos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses três textos, sintetizo a preocupação que procuro compartilhar com ou para o leitor nessa reflexão. Como se relacionará afetivamente com o conhecimento uma criança que mesmo sem ter ido à escola a vê como o lugar da autoridade autoritária do/a professor/a? Como se relacionará com a cultura escrita - que é a base da cultura escolar e meio de acesso à herança cultural da humanidade - uma criança que aprende a conceber a escrita não como um instrumento de comunicação e expressão escrita, mas como algo que se faz quando alguém manda? Que atitude frente ao conhecimento estamos formando nas nossas crianças?

Não negamos o fato de que enfrentamos um imenso desafio: fazer frente à revolução técnico-científica contemporânea e à globalização em todos os níveis com uma adequada educação do ser humano culto. No entanto, como lembra Davidov (1988), não respondemos a esse desafio com quantidade de informação e de tempo envolvido no acesso à informação, mas com a superação do pensamento empírico e com a apropriação do pensamento teórico que não se identifica com o pensamento "abstrato" que se apóia em argumentação verbal. "A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o qual o ser humano enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento" (Idem, 1988, p. 6). Isso certamente envolve mudanças substanciais nos conteúdos e métodos do ensino escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEM, G. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte-MG: Editora UGMG, 2005.

BOZHÓVICH, L. – As etapas de formação da personalidade na Ontogênese. in

DAVIDOV,

V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

BARBOSA, M. C. Prefaciar uma obra... In: FARIA, A. L. G. de e MELLO, S. A. (orgs.). Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2009 COUTO, N. S. O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever. Dissertação de Mestrado UNESP, Marília. 2007.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988

DAWKINS, R. Deus, um delírio . São Paulo: Companhia das Letras, 2008

–––––. O capelão do Diabo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1977.

GLEISER, M. Homo artisticus. Folha de São Paulo, 23 de agosto de 2009, Caderno

Mais!

GOULART, C. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos conferência proferida no V Seminário Linguagens na Educação Infantil, 16º COLE, Campinas, 2007.

GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In: Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981

LEONTIEV, A., O desenvolvimento do psiquismo. tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

LOPES DA SILVA, Aracy, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera (orgs.).

Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R.

L. e LEITE FILHO, A. (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro:

DP&A Editora, 2001

MELLO, S. A. Infância e Humanização. In: Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da educação . Florianópolis, Volume 25, n. 1- janeiro/julho 2007.

PAIXÃO, K.de M. G. A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação. Dissertação de mestrado. Assis, Unesp, 2004.

PODDIÁKOV, N. – Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pre- escolares. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987. Portal Publi Saúde. Ritalina, usos e abusos, disponível em

http://www.publisaude.com.br/portal/artigos/para-o-leigo/ritalina-usos-e-abusos.html, acesso em 20/11/2009

VIEIRA, E. R. A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Marília, Unesp, 2009.

VYGOTSKY, L, S. The Problem of the Environment. In: VEER, R.van der e VALSINER, J. (orgs.) The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 1994.

ZAPORÓZHETS, A. – Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

OS REFLEXOS DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO INFANTIL DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM

KEILA CRISTINA DA SILVA FERREIRA BONINA

1 - INTRODUÇÃO

Meu tema é um estimulo a todos aqueles que, envolvidos com os processos de educação, procuram alcançar a profícua relação entre o que pensam e o que vivem pela via da pesquisa sobre o cotidiano, buscando sempre refletir sobre suas práticas pedagógicas. As páginas a seguir demonstrarão de maneira inovadora a importância das atividades lúdicas nas práticas educativas da alfabetização e da educação num todo.

A evolução da leitura e da escrita, tendência natural, expressiva e criativa da criança, pode ser facilitada pelos educadores por meio de atividades lúdicas como apoio ao processo de aquisição da linguagem escrita e falada. Jogos e brincadeiras são atividades que bem orientadas, certamente contribuirão ao desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar.

Para realizar este trabalho de cunho teórico, acerca da construção de conhecimento, como princípio educativo, resolvi lançar mão de uma pesquisa prática, utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, pois este tem como objetivo identificar a importância do lúdico na educação pré-escolar e infantil, direcionada à alfabetização, dando enfoque ao valor psicopedagógico atribuído por pensadores e educadores em suas práticas educativas.

A guisa de começo é importante conceituar o que entendo como o uso do lúdico na educação. E o que seria? Principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do seu mundo, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio. E haveria outras coisas que as interessassem mais do que a brincadeira?

Assim, quando falo em lúdico e no brincar não estou falando em algo somente alegre e do agrado das crianças, mas de uma ação que a criança faz de forma livre e espontânea, sem o domínio direcionador do adulto. Entendo que utilizar metodologia lúdica, do tipo de jogos, histórias, dramatização e manifestações artísticas atraia e motive a criança a participar, fazendo com que ela seja uma pesquisadora consciente daquilo que julgamos ser importante e estar no momento adequado para ela aprender. Contrariamente a metodologias passivas onde o aluno é tido como um mero receptáculo do saber, onde a certeza da absorção do conhecimento fica meio nebulosa.

Se Piaget acredita na atitude ativa mediante a interação sujeito e objeto, Vygotsky necessita de uma atitude interativa com outros sujeitos, para Dewey, é necessário o convívio com a sociedade, com uma comunidade escolar, que produza a sua própria cultura, que o estimule e o ensine a viver em grupo. Para ele a educação é a própria garantia da manutenção da democracia.

O desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de autodescoberta, onde cada qual tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e diminuir os efeitos daquilo que tem menos habilidade. O processo de comparação pode ser doloroso, porém é eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, atividade lúdica pode compor este processo de comparação de forma agradável, divertida e em um clima de camaradagem. Quando a criança joga ou participa de alguma brincadeira, ela compara, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros.

As requisições que as atividades lúdicas implicam, fará com que cada criança venha a se conhecer melhor, se sentindo desafiado a desempenhar melhor. Atender bem a um desafio seja ele artístico, físico ou intelectual irá trabalhar com a sua autoconfiança, que irá se estender, no futuro, a crença de conseguir vencer desafios mais audaciosos e enfrentar os caminhos do mundo.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- A verdadeira escola tem como reflexo o lúdico presente na aprendizagem educacional dentro e fora da sala de aula.

A educação lúdica esteve presente em todas as épocas e em todos os povos. Constitui atualmente uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas também nas demais áreas do conhecimento. A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas e técnicas, para relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. Kischimoto (1998), afirma que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento e a educação da criança, pois pelo lúdico a criança desenvolve também a atenção, a imitação, a memória, além de amadurecê-la para a vida em grupo, através da interação e da utilização de regras e papéis

sociais. Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres, porque ela gosta de brincar. A atividade física pode facilitar a alteração positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que a criança possa desenvolver-se e interessar-se pelas matérias escolares pela motivação vindas das atividades lúdicas.

Brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, busca-se resultados em relação a algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para se tornar material pedagógico. Faz referência ainda sobre a utilização destes termos, brinquedo será entendido como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (Kischimoto, 1998, p. 7-14).

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na sala de aula, deixando de ter espaço apenas na hora do recreio, para fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza a criança a vivenciar a magia, a fantasia dentro do plano social. A ludicidade decorre da interação do sujeito com um dado conhecimento, sendo, portanto, subjetiva. Seu potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber. Nisso o professor, trazendo o lúdico para o contexto escolar, estará revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo. A educação lúdica oportuniza ao sujeito a interpretação do meio, favorece a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

Ao referir-se à educação lúdica, Almeida (1998) ressalta que seus objetivos, além de explicar relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação de relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar, um compromisso consciente, intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade.

Percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, visto que esta é condição necessária para o desenvolvimento da socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica. Se para a criança for dada a possibilidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Lúdico é uma categoria adjetivadora da atividade construída socialmente e de forma diferenciada em cada cultura. É um conjunto complexo de elementos especificamente humanos que cria espaço de jogo entre o real e o imaginário, sendo que sua natureza se transforma conforme a cultura, a história e as condições objetivas em que o indivíduo e o grupo se inserem. Verifica-se, desse modo, que os elementos lúdicos se articulam, em interações humanas e não humanas, alterando as estruturas das ações individuais e sociais pela sua própria lógica, redimensionando a postura do sujeito e a qualidade de sua atividade.

Prado (1991) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a atividade é aquela na qual a motivação está na própria ação do sujeito e não em seus efeitos utilitários ou resultados externos. Sua finalidade real encontra-se nas vivências de diversos aspectos da realidade, que são significativos para o sujeito que age ludicamente. Os objetos lúdicos são instrumentos, matéria mediadora da atividade lúdica que se integram em uma dimensão imaginária. Porém, não são apenas objetos industrializados ou artesanais que podem ser chamados de brinquedos, mas sim todo e qualquer instrumento material que se transforme em objeto lúdico. A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (Prado, 1991, p.78).

Kamii (1985) constitui a interação de fatores internos e externos ao sujeito e constitui três tipos de conhecimentos: físico, social e lógico-matemático. Aborda ainda o conhecimento físico como se referindo a dados da

realidade externa do objeto que podem ser constatados pelos órgãos dos sentidos. O conhecimento social abrange as convenções, sendo, portanto, arbitrário e originário em fontes externas ao sujeito, podendo tornar-se significativo ao mesmo. Em contrapartida, as relações lógico-matemáticas encontram-se no próprio sujeito, em sua capacidade de coordenar ações mentais como relações de classificação, ordenação e medidas. Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

Verifica-se então através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada apenas para o desenvolvimento cognitivo, no qual a criança ainda continua sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva. Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continua sendo depositária do saber acadêmico, marcadas por uma ação castradora e diretiva que não se ajusta à vida do aluno, não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva. Na verdade, o aluno é levado e programado a repetir e a reproduzir tudo, para poder consumir o que lhe é imposto.

A educação lúdica procura contribuir e influenciar a formação da criança, buscando seu crescimento sádio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento. Percebe-se também que, no meio escolar, há uma restrição do lúdico, isto é, uma falta de conhecimento e compreensão de seu verdadeiro sentido. Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem-sucedido.

Desta forma, o trabalho escolar é o equilíbrio entre a criança, habituada a produção do saber, ao instruir, ao divertir-se, penetrando em todas as relações de vida enquanto se desenvolve e se define, no momento em que se prepara para o trabalho real, que lhe dará a sobrevivência e sua condição de ser na sociedade. Pode-se asseverar ainda que alguns desconheçam e outros se esquecem que as atividades lúdicas permitem a formação do autoconceito positivo, possibilitam o desenvolvimento integral, desenvolvem a afetividade, a sociabilidade e o cognitivo. A própria escola não oportuniza e não possui em seu plano pedagógico o resgate das brincadeiras e dos brinquedos que fizeram parte da história cultural da humanidade.

Em suma é fundamental que nas séries iniciais haja tempo para as brincadeiras enquanto processo de aprendizagem, valorizando a educação lúdica como um mecanismo de apropriação de elementos cognitivos, afetivos e psicológicos, os quais são imprescindíveis na formação do sujeito. Vemos o significado do lúdico relacionado ao espaço de espontaneidade, de liberdade e de expressão para a criança. Por essa razão, é preciso, sem dúvida, redirecionar novos caminhos para a prática pedagógica escolar, tendo assim, a educação lúdica apresentada como uma alternativa.

Nós professores precisamos recuperar o verdadeiro sentido da palavra escola, bem como sua função, ou seja, lugar de alegria, de prazer intelectual e de satisfação. Ademais, é necessário repensar a importância sobre a formação dos docentes, para que possam refletir suas práticas e a partir dessa reflexão adquirirem novas habilidades, não só em busca do conhecimento teórico, mas de uma prática que se alimentará do desejo de aprender cada vez mais para transformar o meio em que se insere, bem como os sujeitos com os quais interagem.

Logo, o sentido verdadeiro e funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento acerca dos fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento, bem como predisposição para levá-los adiante. Acredita-se que a matemática também começa a assumir contornos de mudança, passando a mostrar caminhos de contextualização, construção e estratégias. Nesse horizonte o jogo surge como uma possibilidade para o trabalho escolar junto à matemática.

Para que não se perca a ideia do brinquedo, e essa seja recuperada, é preciso que a escola participe do resgate à cultura da criança, refletindo sobre o tempo dos alunos procurando entender o conteúdo e a forma de utilização do tempo disponível, familiares e sociais, promovendo aquisições incorporadas para os alunos no desenvolvimento das atividades, do lazer, quer enquanto conteúdo quer como estilos de vida. Marcellino (1990, p.141).

A escola na realidade é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças, tendo o jogo e as brincadeiras como um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação.

2.2.1–Uma justificativa para o trabalho com o lúdico

Piaget (1978) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma

forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Para o pensador, os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Se o lúdico é tão discutido por psicólogos e pensadores, não seria este o momento para a escola parar e refletir também sobre a importância do lúdico - jogos e brinquedos para a criança? Quais os benefícios para ela? Como utilizar essas atividades lúdicas para aquisição da linguagem escrita e do conhecimento como um todo? Com o passar dos anos, ela deixa o meio familiar e vai ao encontro de uma outra realidade: a escolar. Como será esta escola? O que acontecerá? Como se comporta? São questões que passam pela cabecinha desse pequeno ser que, muitas vezes, não encontrará na escola o mesmo ambiente familiar. No entanto, se ela consegue uma escola comprometida com o seu desenvolvimento e que compreenda as suas necessidades de correr, brincar, jogar em vez de torna-se prisioneira por várias horas, com certeza será uma criança alegre e feliz.

A escola deve aproveitar todas as manifestações de alegria da criança e canalizá-la emocionalmente através de atividades lúdicas educativas. Essas atividades lúdicas, quando bem direcionadas, trazem grandes benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual à criança, ao adolescente, até mesmo ao adulto.

2.2.2– Motivação um estimulo para o ensino e para aprendizagem

A palavra motivo é usada, na linguagem comum, com o sentido de causa. O estudo dos motivos, realizados pela psicologia, tem por finalidade determinar as causas das nossas ações, onde tais ações são causadas por duas espécies de forças: As psicológicas e as sociais, desejo de agradar as pessoas com quem vivemos. A palavra motivo é causada quando nos referimos ao comportamento humano. Todas as pessoas normais na nossa cultura apresentam quatro motivos, embora raramente com a mesma intensidade, a força dos motivos depende em grande parte do sexo e da idade da pessoa. Assim na adolescência predomina o desejo de aprovação social, que é para a sobrevivência. A hierarquia difere-se também na origem de aparecimento dos motivos e no desenvolvimento do indivíduo: primeiro os motivos fisiológicos, depois os de autoestima e por último os de auto realização se porventura surgirem. Foi afirmado por Maslow (Barros1990, p.139) que os motivos superiores não aparecem enquanto os que lhe ficam por baixo não forem satisfeito, surge um motivo para a auto realização.

Sabemos, pela nossa observação diária, que os indivíduos diferem grandemente

quanto aos traços de personalidade. Desde a antiguidade, a existência das diferenças individual é bem conhecida, essas diferenças individuais são mais de natureza quantitativa que qualitativa. Ao olharmos para dentro de nós mesmos e para as pessoas ao nosso redor, percebemos que somos um ser único e muito especial, ninguém no mundo é igual a nós. Todos nós somos diferentes uns dos outros. Entretanto, ao olharmos as pessoas ao nosso redor, é impossível evitar fazer comparações. Talvez notemos muitas semelhanças. Sendo assim, para trabalharmos a educação com adolescentes do ensino fundamental e ensino médio, necessitamos entender os seus devaneios (Trabalho incansável da imaginação).

Existe ainda um devaneio, identificado como devaneio por identificação, o mais comum nos jovens e adolescentes, pois consiste em imaginar que se é a personagem principal de um filme a que acaba de assistir, do romance que está lendo, de modo geral nas narrativas existem os personagens que mais aprendam e se comparam ao adolescente identificativa mente.

Assim podemos dizer que a motivação pelo desejo de novas experiências, é o que leva os jovens e adolescentes a quebrarem a rotina de suas vidas, procurarem prazer nas aventuras e nos desafios, e fugirem da monotonia.

Com isso garantimos, o professor deve participar do aprendizado do aluno e não apenas apresentar conteúdos. Prendendo a atenção do aluno você pode tirar proveito da voz, dos gestos e da postura para despertar no aluno a vontade de participar. A fala é nosso principal instrumento de trabalho e a eficiência de uma aula está muito ligada ao uso correto da linguagem e a organização lógica do pensamento, mas não basta um discurso bem articulado para ter a atenção dos alunos. O principal fator de sucesso é o desejo de ensinar do próprio educador, se ele estiver entusiasmado em expor um tema, o aluno também ficará. A relação professor-aluno é muito importante porque o aluno aprende melhor quando está afetivamente ligado ao professor. Quando falamos, transmitimos algo além da palavra, por meio dos gestos, do olhar, da entonação. Esses fatores são assimilados não só pelo intelecto dos alunos, mas também por suas emoções.

2.3- A visão do mundo através dos jogos e das brincadeiras

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e a educação da criança. Brincando a criança tem oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea.

Vygotsky (1998), diz que toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para outro". No entanto, para entender esse avanço do desenvolvimento da criança, é preciso considerar suas necessidades e os incentivos eficazes para colocá-la em ação, uma vez que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. "O que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade". As crianças em idade pré-escolar ainda mantêm a característica do estágio anterior, que é a satisfação imediata. Para resolver essa tensão, "a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo".

(Vygotsky, 1998, P. 121-122).

Kischimoto (1997) justifica que crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desse modo, podemos considerar que durante o processo de desenvolvimento uma criança brinca passando por inúmeras transformações, uma vez que o conteúdo das brincadeiras depende de alguns fatores, tais como a percepção que ela tem do mundo, dos objetos humanos e da necessidade de agir em relação a objetos acessíveis além da necessidade de agir em relação ao mundo dos adultos.

Na brincadeira, o motivo da ação se encontra no próprio processo da atividade realizada e não no resultado obtido, não sendo, portanto, uma atividade produtiva, onde qualquer ação lúdica tem duas características específicas, uma objetiva e uma pelo qual ela será realizada. Kischimoto (1997) pontua que o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria, ou seja, "sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária" (VYGOTSKY, 1998, p.125). Para Vygotsky (1998), qualquer situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ter regras formais estabelecidas. Da mesma forma, todo jogo com regras estruturadas tem uma situação imaginária.

Ainda segundo Vygotsky, a imaginação é um processo novo para a criança, pois se constitui em uma característica típica da atividade humana consciente. É certo, porém, que a imaginação surge da ação, e é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Isso não significa necessariamente que todos os desejos não satisfeitos dão origem aos brinquedos. As brincadeiras surgem no início da vida do ser humano e o acompanha durante toda a infância. Seu primeiro esboço reduz-se as tentativas de brincadeiras que proporcionam prazer, aos poucos, suas tentativas vão evoluindo e o interesse da criança também.

Kischimoto, diz que caso a criança seja privada de brincar em qualquer etapa de ua infância, terá problemas na construção de seu futuro, visto que crianças que brincam transformam-se em adolescentes menos agressivos. A criança sente necessidade de brincar e jogar sem que seja impedida de usar sua imaginação simbólica, porque esse é o instrumento que fornece meios para ela assimilar o real aos seus interesses e desejos.

Segundo Piaget (1978) [...] cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do meio externo. Durante o ato da inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do meio externo, enquanto ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é identificado pela assimilação sobre a acomodação. Ainda assim, quando brinca a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui (PIAGET, 1978, p.123).

Para Kischimoto (1997), as regras são características marcantes em todos os jogos, sejam elas implícitas ou explícitas. Dessa forma, fica assim delimitada a diferença primordial entre jogo e brincadeira, enquanto no primeiro a criança segue regras, no segundo ela age livremente, imagina, inventa ações transformando objetos em brinquedos. Então a principal característica do brincar é a imaginação que possibilita a formação da personalidade e o aprendizado de como lidar com o mundo através de situações cotidianas recriadas e cuja vivência é inventada. Admitindo a ideia de que aplicar o lúdico à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova, o brinquedo surge para enriquecer as atividades lúdicas, desenvolvendo

um papel relevante no que concerne às atividades das crianças.

Almeida (1998, p.8) condiz que o brinquedo faz parte da vida da criança. Ele simboliza a reação pensamento-ação e, sob este ponto, constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação. O brinquedo desempenha, portanto, importante papel no desenvolvimento de habilidades verbais da criança, porque através dele a criança tanto se comunica com os outros quanto busca se comunicar com seu próprio brinquedo, desenvolvendo pequenos diálogos. Brincar é um processo interno individual que reflete anseios, sonhos e frustrações do indivíduo que busca construir sua personalidade, mas ao mesmo tempo, é reflexo do meio social e da cultura na qual está inserido, demonstrando atitudes e sentimentos que são exercitados para a vida em sociedade e que, uma vez retirados da realidade, serão postos em prática novamente.

Para Vygotsky (1998), é através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação para o diálogo com o mundo dos adultos, no qual ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros. Brincar constitui-se em um mecanismo de interação com o meio físico e social, interferindo nas múltiplas relações do indivíduo com o mundo que o cerca. Diz ainda o autor "[...] no brinquedo, espontaneamente a criança usa sua capacidade de separar significado de objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando prosa e, no entanto, fala sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo a criança atinge uma definição funcional de conceitos, de objetos e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto". Vygotsky (1998, p.92). Essas interferências retratam o caráter de aprendizagem legado à brincadeira, bem como o de espontaneidade e liberdade, as coisas existem ou passam a existir, livremente a criança faz uso das mesmas aprendendo a lidar com novas situações.

Brinquedos proporcionam o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade. Outro importante aspecto da brincadeira é o fato de possibilitar à criança a satisfação de atuar livremente sobre determinadas situações. Brincando a criança aprende a decidir, ter opinião própria, descobre seu papel e seus limites. Expressa sua necessidade de explorar o mundo a partir do domínio das habilidades de comunicação, facilitando a auto expressão e os progressos mentais. Logo, as brincadeiras, através dos jogos ou não, propiciam ainda a socialização, pelo exercício de vários papéis sociais.

Considerando as brincadeiras, podem-se acrescentar mediações que, através de questionamentos, discussões, interações do professor, do aluno e destes entre si, permitissem algumas abstrações, algumas relações do brincar com situações da vida real, não fazendo associações simplesmente, mas possibilitando acesso ao significado das ações realizadas no lúdico.

A importância do brincar na infância enfatiza função facilitadora da transição para os mais altos níveis de desenvolvimento cognitivo, porque, quando está brincando, a criança pode interagir com o mundo mais ou menos a sua moda. Nessa visão, Vygotsky (1998) acredita que o brincar é um importante suporte mental que permite à criança pensar e agir das mais variadas formas. Outro fator apontado é a possibilidade de realizar ações que jamais poderiam ser realizadas através de brincadeiras ou possuir objetos, coisas que na vida real seriam impossíveis. Kischimoto (1997), já define a brincadeira como sendo o ato de exercer um comportamento espontâneo e sem regras fixas, não significando a inexistência de regras, mas sim de uma regularidade interna determinada pelo desejo, pela imaginação e criação da criança, considera o brinquedo ainda como um objeto com o qual a criança estabelece relações íntimas e inúmeros significados. Sua utilização, não exige um sistema de regras fixas que regule e estruture a ação lúdica, com isso o brinquedo é entendido como objeto de brincar e o jogo conceituado como a brincadeira que exige regras estruturadas, transmitidas coletivamente.

Em suma, no convívio com as crianças, constata-se claramente o quanto brincar é natural em suas vidas, para que isto aconteça, não é necessário muito mais do que proporcionarlhes espaço. Nesse espaço, elas expressam sua forma de pensar, organizar, desorganizar, destruir e construir o mundo e onde mostrar seus sentimentos, vontades e fantasias.

Por essa razão a escola precisa redefinir seu papel perante a realidade. Se o objetivo é a formação do cidadão capaz de atuar em sociedade, é necessário rever conceitos, introduzir a brincadeira em sala de aula e fora dela, valoriza a socialização e cria novas experiências. Portanto, segundo Kischimoto (1996), a ação lúdica é a concretização da relação entre a criança e o objeto, resultando na brincadeira, não podendo, assim, ser considerada como jogo.

2.3.1- O brincar e a aprendizagem

O principal problema quando tentamos discutir o brincar e a aprendizagem é que a primeira tarefa difícil, conforme sugerido por Wajskop (1995) é a de distinguir entre o brincar e os comportamentos de brincar. O brin-

car é, portanto, o processo quanto ao modo: como as crianças e os adultos consideram certos objetos ou eventos indica se eles estão ou não agindo de maneira lúdica.

Qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica, seja qual for a "categoria" ou o nível de atividade envolvida, e é possível que adultos e crianças mudem dentro de uma mesma situação, de lúdico para sério, e vice-versa. O mais importante é que isso pode, ou não, ficar óbvio para um observador.

Especialmente na escola, segundo Oliveira (2000), é improvável que as crianças consigam se expressar, devido a constrangimentos temporais e interpessoais, de forma tão competente, consistente e aberta como fazem em casa. Os professores encontram outros problemas quando tentam avaliar o que a criança realmente está aprendendo a partir do comportamento de brincar exibido.

Para Oliveira (2000), dizem também que as crianças ocupadas com uma atividade raramente conseguem participar de conversas intelectualmente desafiadoras, porque sua atenção está dirigida para a tarefa. Os professores precisam inferir, a partir de suas atitudes externas, concentração, expressões faciais, motivação aparente, e assim por diante, qual está sendo sua provável aprendizagem; de outra maneira, como eles podem saber que ensino e aprendizagem são necessários. Kishimoto (1994), diz sobre a análise do nosso próprio brincar:

"As escolhas de oportunidade lúdicas que fazemos habitualmente, sem refletir, podem, se refletirmos a respeito, ser psicologicamente informativas sobre nós mesmos e podem sugerir uma série de questões muito interessantes sobre o significado psicológico dessas escolhas". (1994, 29).

No contexto do presente modelo, precisamos reservar tempo para explorar as necessidades explicitadas pelo brincar, assim como tempo para conversar sobre ele, ampliando a aprendizagem por meio do brincar dirigido. A oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança se apresenta nos momentos mais relaxados do brincar livre.

A maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma outra situação. Cunha (1994) explica claramente suas ideias em relação a este aspecto quando diz que "o brincar, como uma atividade, está constantemente gerando novas situações. Não se brinca apenas com e dentro de situações antigas".

No caso das crianças pequenas, as incidências de aprendizagem podem ser muito pequenas, mas são elas que fazem a criança avançar um estágio ou mais na aprendizagem. E são essas aprendizagens que, livres do constrangimento do ensino ou da aprendizagem explícita, podem ser verdadeiramente consideradas como brincar, pois como dizem Pourtois & Desmet (1999, p. 52), "a exploração tende a preceder o domínio, que tende a preceder o brincar, e nem sempre é fácil distingui-los".

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.

Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras. Elas então chegam à escola possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao "brincar". Qualquer pessoa que já tenha observado ou participado do brincar infantil por certo período de tempo perceberá imediatamente que as crianças nem sempre utilizam uma variedade tão grande de materiais e atividades como frequentemente se sugere. Às vezes elas restringem bastante os recursos, manipulando-os dentro de um estreito intervalo de possibilidades potenciais, e precisam ser estimuladas a usá-los de outras maneiras e para outros propósitos.

2.3- Os caminhos percorridos pelo lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva infantil

Brincadeiras, para criança, constituem-se em atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. O lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos são as bases fundamentais dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Para o intelecto, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante. Os jogos podem ser a maneira de penetrar os sistemas formais. Suas palavras confirmam o que muitos educadores de primeira série comprovam diariamente, ou seja, a criança só se mostra por inteira através das brincadeiras. A criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu.

Didaticamente, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Outra questão

importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça. Benefícios didáticos do lúdico são procedimentos didáticos altamente importantes; mais que um passatempo; é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno e incutir-lhe comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade.

As relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento humano é uma tarefa complexa, e para facilitar o estudo classificou-se o desenvolvimento em três fases distintas: aspectos psicomotoras, aspectos cognitivos e aspectos afetivo sociais. Nos aspectos psicomotoras encontram-se várias habilidades musculares e motoras, de manipulação de objetos, escrita e aspectos sensoriais.

Os aspectos cognitivos dependem como os demais, de aprendizagem e maturação que podem variar desde simples lembranças de aprendido até mesmo formular e combinar ideias, propor soluções e delimitar problemas. Os aspectos afetivo sociais incluem sentimentos e emoções, atitudes de aceitação e rejeição de aproximação ou de afastamento.

O fato é que esses três aspectos interdependem uns dos outros, ou seja, é o caminho que a criança precisa para tornar-se um indivíduo completo. Ainda com respeito às categorias psicomotoras, cognitivas e afetivas, assim como a seriação dos brinquedos, devem-se levar em conta cinco pontos básicos: integração entre o jogo e o jogador, deixando-o aberto para o mundo para transformá-lo à sua maneira; o próprio corpo humano é o primeiro jogo das crianças; nos jogos de imitação, a imagem ou modelo a ser seguido é importante; os jogos de aquisição começam desde cedo e para cada idade existe alguns mais apropriados; os jogos de fabricação ajudam na criatividade, no sentimento de segurança e poder sobre o meio.

3 – METODOLOGIA

3.1– Conceito construtivista - conhecer para aprender e inovar na educação

Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base. As tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são como diretrizes fundamentais para construir solidamente os alicerces dessas mudanças. A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado. O conhecimento é causa de erros e ilusões. Devemos destacar, em qualquer sistema educacional, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. O conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. Conhecemos tudo menos o principal: de onde viemos, o sentido profundo do que fazemos e para onde nos encaminhamos. A informação é o primeiro passo para conhecer. Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, incorporar o que vem de fora. Conhecer é saber, desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é tentar chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno.

Por mais de vinte anos as perguntas como aprendemos? E como conhecemos? Continuam questionando paradigmas educativos tradicionais e provocando uma série de mudanças nos enfoques, processos e práticas educativas. Por sua vez, esta situação renova o interesse de pedagogos, psicólogos, filósofos e biólogos não apenas no processo de aprender como nos seus respectivos objetos de conhecimento.

As contribuições de Ausubel, Piaget, Vygotsky, entre muitos outros, permitem ampliar nossa compreensão sobre a aprendizagem, a cognição e os processos de construção de conhecimentos na sala de aula, e geram reflexões em torno do papel do docente e o ensino que propiciam estabelecer um diálogo interdisciplinar com a pedagogia e com a didática. Neste sentido, tanto a experiência como a investigação mostram que os processos de ensino e aprendizagem constituem um corpo conceitual cada dia mais complexo e interdisciplinar.

Segundo Piaget (1986), existe certo consenso de que a educação deve promover o desenvolvimento integral das pessoas e sobre a aprendizagem de determinados conteúdos da cultura necessários para que elas sejam membros da abordagem sociocultural de referência. Mesmo assim, problemas aparecem quando se trata de explicar o que se entende por desenvolvimento e aprendizagem e quais são as relações entre os dois processos. O desenvolvimento pode ser considerado um processo através do qual a pessoa, a partir das estruturas disponíveis em cada momento, se apropria da cultura do grupo social dentro do qual estão imersas. Se bem que o desenvolvimento das pessoas, como diz Piaget, tem uma dinâmica interna. Isto é possível devido às interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os diferentes agentes que atuam como mediadores da cultura, pais e docentes.

Utilizando este conceito de desenvolvimento, entende-se, então a aprendizagem como um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal e única da tal cultura. Desde esta perspectiva, os processos de aprendizagem não

são uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente.

Para concluir este capítulo, é importante deixar claro que o conceito construtivista não é suficiente para explicar a multiplicidade de fatores que atuam nos processos de ensino e aprendizagem dentro da escola. Os docentes precisam complementar os seus conhecimentos com teorias sobre a organização das instituições, a comunicação, o desenvolvimento afetivo e emocional, a pedagogia humanizadora e libertadora, entre outros, para poder desenvolver uma ação educativa que promova não apenas o desenvolvimento de seus alunos, como também o desenvolvimento da escola como instituição política e socialmente coerente com o contexto regional em que está inserida.

3.2- Trabalhando o lúdico, jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem

Leitura são reconhecimentos e compreensões de palavras e frases que são codificadas como Grafêmicos, Sintáticas e Semânticas. Onde Grafêmico refere-se às correspondências entre entender o que se escreve e o que se fala. Sintático trata do problema das ligações entre palavras e frases. Semântico relaciona-se à questão do significado, ao conteúdo das mensagens escritas, sendo que este modelo vale também para a leitura e para a linguagem como um todo. A facilidade com que a criança aprenderá a usar os três códigos dependerá da linguagem oral e da semelhança entre a linguagem da instrução.

A leitura é um processo aprendido de reconhecimento e compreensão de palavras e frases que se apoiam mutuamente, levando a criança a se interessar por materiais impressos, brincando e descobrindo significados, melhorando dessa forma sua linguagem e sua comunicação com outras pessoas. Para Vygotsky (1998), a escrita é muito mais difícil do que parece embora sua aprendizagem interaja com a da leitura.

Ao incluir-se a escrita junto com a leitura, vê-se que aprender a ler é uma tarefa dificílima para uma criança em fase de alfabetização. Neste momento, as habilidades psicomotoras incluem destreza manual e digital, resistência à fadiga e equilíbrio físico. Fica claro que a escrita é, enquanto conjunto de movimentos coordenados, um exemplo de complexidade para a criança. Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação necessária para a escrita.

Ao lado das atividades de integração da criança à escola, devemos promover a leitura e a escrita em conjunto, utilizando-nos para isto da dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. Alguns pensadores como já citamos nos capítulos anteriores, veem as atividades lúdicas realizadas pelas crianças permitindo que elas se desenvolvam, alcançando objetivos como a linguagem, a motricidade, a atenção e a inteligência.

Na verdade, a escola deve aproveitar as atividades lúdicas para o desenvolvimento físico, emocional, mental e social da criança. Linguagem e brinquedos mostram sua origem comum em vários aspectos. Através do símbolo lúdico corporal e concreto, orienta-se a criança para as palavras. Chamamos a atenção para a possibilidade de o jogo imaginário ser usado para facilitar a aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, sendo que, para isso acontecer, deve existir um paralelo entre a linguagem e a ação que envolve relação entre dois modos de atuar, o lúdico e o linguístico.

Dentro da aprendizagem da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre eles destacam-se a criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades de cooperação entre outros. Criança que se engaja no jogo sócio dramático, tem maior facilidade para participar do jogo da vida escolar.

Acredito ainda que todas as matérias escolares permitam aproveitar a ludicidade para cada tipo de conhecimento. Assim, para a criança fazer a transposição entre a língua oral e a escrita, é necessário trabalhar primeiramente o concreto, pois para ela a alfabetização tornase mais fácil através da ludicidade. O brinquedo, como atividade agradável, não pode ser confundido com um jogo de sentido que pode significar obrigação, treinamento, atividade difícil, fanatismo ou ansiedade. A competitividade ou a agressividade superam os demais atributos do jogo brinquedo, este passa a ser um jogo vicioso ou um jogo de obrigação. O jogo deve ser essência, de natureza criativa, a exemplo temos a maioria dos escritores e artistas criativos que apresentam uma atitude bem-humorada e lúdica diante da vida.

Crianças com curiosidades mais avançadas obtêm melhores resultados quando manipulam objetos lúdicos, encontrando correlação entre o brinquedo e o comportamento de busca da informação.

"O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e

todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras" (Vygotsky, 1988, p.134).

3.3– O trabalho escolar como prática pedagógica social

O conteúdo e a forma da prática social da educação e, em consequência, da sua gestão são determinados pela evolução do mundo do trabalho. Portanto, a administração da educação é determinada pela concretude histórica da produção material da existência humana e pelo objeto específico da prática social da educação. Importa, pois, explicitar o sentido, a razão de ser, o caráter fundamental do ato pedagógico, da relação professor aluno neste novo mundo do trabalho, que emerge. Esta explicitação implica o desvelamento do o quê, de fato, objeto da aprendizagem na escola.

Educação, no sentido amplo, é o processo concreto de produção histórica da existência humana. Neste sentido todas as relações estabelecidas da pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma é parte do processo educativo. No processo histórico de forjamento das pessoas há intervenções educativas, que constituem a prática social educativa.

Educação, no sentido restrito, é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas. São intervenções educativas no forjamento histórico e concreto das pessoas. Em nossa época a forma mais conhecida de intervenção educativa é a escola. Nós somos profissionais desta prática. O centro, a razão de ser e o sentido desta educação, como prática social, é a aprendizagem. O ato pedagógico é a relação interpessoal, entre profissionais da educação e educandos, com o objetivo explícito de educar, de intervir no processo de aprendizagem. O objeto específico desta aprendizagem é o conhecimento. Portanto, a compreensão ou o sentido de conhecimento é fundamental e determinante para o ato pedagógico e para a administração da escola.

O conhecimento pode ser entendido como produto, como informação, ou pode ser entendido como processo, como construção. Estas duas compreensões implicam em formas opostas e antagônicas de administração da educação, nos seus processos de política, planejamento, gestão e avaliação. O conhecimento como informação, como produto, é o chamado saber historicamente acumulado pela humanidade. Se o objeto do trabalho pedagógico é o conhecimento como informação, a função e o objetivo do ato pedagógico é a socialização deste saber para que ele seja incorporado pelos educandos. O conteúdo, as informações ou o saber historicamente acumulado pela humanidade devem ser transmitidos pelos profissionais da educação e devem ser assimilados pelos educandos.

O importante é que o aluno repita o saber existente, memorize, torne-se uma enciclopédia ambulante. Neste sentido um computador e uma enciclopédia saberiam muito mais do que as pessoas. Uma educação com esta visão de conhecimento, no máximo, contribui para a produção de pessoas eruditas. Com esta compreensão de conhecimento pode ser justificada uma prática pedagógica e uma gestão escolar autoritárias. Nada impede que o conteúdo seja imposto e a prática educativa seja autoritariamente gerida. A hetero gestão é inerente à relação entre os que sabem e devem transmitir e os que não sabem assimilar.

O conhecimento como processo, como produção, é a construção do saber. Se o objeto do trabalho pedagógico é o conhecimento como construção, a função e o objetivo do ato pedagógico é a ampliação do saber dos educandos sobre determinada realidade. O conteúdo, as informações ou o saber historicamente acumulado pela humanidade devem ser trabalhados e não assimilados no ato pedagógico. No confronto entre o saber do educando e o saber da humanidade, o educando amplia o seu saber e constrói aptidões cognitivas. O importante é que o aluno compreenda, construa o seu dizer, a sua própria palavra e desenvolva a sua competência para exercer o direito de se pronunciar. O ato pedagógico centrado no conhecimento como construção é, por exigência intrínseca, interativo, interpessoal, participante e democrático. Ele exige uma gestão compartilhada. A autogestão é inerente à relação entre as pessoas envolvidas na aventura humana de ampliar o saber e construir aptidões cognitivas.

A prática democrática da gestão da escola na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico decorrem da natureza e do caráter fundamental do processo educativo, que é o objeto da relação pedagógica: o conhecimento como processo, como construção, como ampliação do saber e produção de estruturas mentais avançadas, exigidos para a inscrição competente no novo mundo que emerge e para a efetiva emancipação humana. A objetivação ou a fetichização do conhecimento o transforma em mercadoria, em produto a ser guardado em patentes, privatizado e usado como mecanismo de dominação e de exclusão. As escolas se transformam em mini ou supermercados de venda desta mercadoria. A compreensão do conhecimento como processo, como construção, implica a intersubjetividade, a parceria, a partilha e se opõe a toda forma de redução à

mercadoria.

3.3.1- Etapas do desenvolvimento da criança

O jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário, então, promover a diversidade dos jogos e brincadeiras para que se amplie a oportunidade que os brinquedos podem oferecer.

Segundo Piaget as etapas do desenvolvimento são divididas por períodos de acordo com os interesses e necessidades das crianças em suas diferentes faixas etárias, a saber:

3.3.1.1- Período sensório motor (0 aos 24 meses)

Os primeiros esquemas do recém-nascido são esquemas de reflexos, isto é, ações espontâneas que aparecem automaticamente em presença de certos estímulos. Os esquemasreflexo apresentam uma organização quase idêntica nas primeiras vezes que se manifestam. Exemplos: estimulando um ponto qualquer da zona bucal desencadeia automaticamente o esquema-reflexo de sucção; com uma estimulação na palma da mão provoca imediatamente a reação de preensão. Entretanto, no transcorrer destes intercâmbios os esquemas reflexos logo mostram certos desajustes: os objetos estimulantes não se adaptam igualmente aos movimentos de sucção, a mão, ao fechar-se, encontra objetos diferentes que forçam o esquema de preensão. Em outros termos, a assimilação dos objetos ao conjunto organizado de ações encontra resistências e provoca desajustes. Estes desajustes vão ser compensados por uma reorganização das ações, por uma acomodação do esquema. Os desajustes constituem, pois, uma perda momentânea de equilíbrio dos esquemas reflexos; por sua vez, os reajustes correspondentes ao êxito, constituem na obtenção – também momentânea – de um novo equilíbrio.

As emoções são o canal de interação do bebê com o adulto e com outras crianças. O diálogo afetivo entre adultos e criança principalmente caracterizado pelo toque corporal, mudança no tom de voz e expressões faciais cada vez mais cheias de sentido, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem. A criança imita outras pessoas e cria suas próprias reações: balança o corpo, bate palmas, etc.

Logo que aprende a andar a criança fica encantada com essa nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro sem finalidade específica. Com o exercício dessa capacidade a criança amadurece o sistema nervoso, aperfeiçoando o andar que se torna cada vez mais seguro e estável. Logo, a criança vai correr, pular, entre outros.

A criança nessa idade é aquela que não para, mexe em tudo, explora, pesquisa e é curiosa. Seus gestos vão tendo progressos a cada dia, como por exemplo, consegue segurar uma xícara para beber água, mas isso não significa que a manipulação dos objetos se restrinja a esse uso, já que a criança também pode usar a xícara para brincar.

O aparecimento da função simbólica por volta do final do segundo ano de vida, tem entre outras consequências, a de possibilitar que os esquemas de ação, característicos da inteligência sensório-motora possam converter-se em esquemas representativos. No faz-deconta podem-se observar situações em que as crianças revivem uma cena recorrendo somente aos seus gestos, como, por exemplo, quando colocando os braços na posição de ninar, os balançam fazendo de conta que estão embalando uma boneca.

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações a criança aprende a reconhecer as características físicas que interagem a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

3.3.1.2- Período pré-operatório (2 aos 7 anos)

O período pré-operatório tem início no desenvolvimento da criança, com o aparecimento da atividade de representação que modifica as condutas práticas, ou seja, a criança passa a fantasiar e imitar o que vê.

De acordo com Piaget (1978), as primeiras reconstituições linguísticas de ações surgem junto à reprodução de situações ausentes, através da brincadeira simbólica e da imitação. A criança começa a verbalizar o que só realizava motoramente.

Colocando em palavras o seu pensamento referente às brincadeiras de fantasiar, a criança está se desenvolvendo ativamente e isso lhe dá possibilidades de se utilizar da inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais motores, formados no período anterior, de construir os esquemas simbólicos, por exemplo, um cabo de vassoura pode virar um cavalo.

Este é o período da fantasia, do faz-de-conta e do uso de símbolos como significantes, isto é, o cabo de vassoura (exemplo já citado), é o significante e o cavalinho é o significado. A criança adora ouvir histórias pelo prazer de poder fantasiar e imaginar o contexto e as personagens.

Piaget (1978) afirma que nesta passagem de ação à representação, intervêm dois mecanismos: abstração e generalização, distinguidas as abstrações empíricas, reflexiva e refletida.

Na abstração empírica, as informações vêm da experiência física. Ações como puxar, bater, montar, permitem abstração de informações das características dos objetos e das próprias ações. Por exemplo, a criança pode batucar um balde imaginando um tambor.

Na abstração reflexiva, a criança tem a capacidade de estabelecer relações de correspondência e ordem entre os objetos, ou seja, passa a comparar, reunir, ordenar, medir e corresponder de acordo com critérios estipulados por um adulto e mais tarde, aos cinco, seis e sete anos, por ela mesma.

Já a abstração refletida, ocorre quando a abstração reflexiva se torna consciente, isto é, quando o que num certo momento passa a ser objeto de reflexão. Neste caso, a criança consegue pensar nos objetos sem vê-los, imaginar o que eles fazem e expor suas ideias sobre os mesmos.

Quanto à generalização, esta se refere e assegura a extensão dos esquemas já construídos. As crianças passam a assimilar objetos e situações cada vez mais diversificados e coordenam-nos por reciprocidade; em cada nova assimilação ficam presentes as atualizações das possibilidades já latentes nas assimilações anteriores.

A cada conhecimento adquirido pela criança pré-operatória, ao mesmo tempo em que integra como conteúdo o que já foi apreendido, o enriquece com informações novas, o complementa com elementos próprios. Além de manusear os objetos, a criança estabelece relações entre eles, sendo assim, o manuseio de objetos é um conhecimento que antecede o estabelecimento de relações entre eles, e um complementa o outro.

Neste período, a criança também possui como característica principal o egocentrismo. Ela é o centro das atenções, consegue brincar com outras crianças, mas não divide brinquedos nem suas idéias. É inadmissível, para ela, que outra criança tome seu lugar de líder numa brincadeira ou divirja do que está pensando. Esta característica é amenizada aos cinco e seis anos aproximadamente, quando a criança passa a se adaptar ao processo de socialização. Tal adaptação se dá pelo fato da criança construir novos conceitos e aprender a relacionar-se com outros. É a fase da tomada de consciência, compreensão do que está à sua volta. O processo de socialização da criança transcende suas brincadeiras conjuntas, trocas de objetos ou mesmo o relacionamento afetivo com adultos. Ela desenvolve mais e mais suas habilidades de comunicação, passa a ouvir melhor o que os outros têm a dizer e torna-se capaz de emprestar o que é seu, aceitar o outro e se ver como membro de um grupo.

Todo o conhecimento que a criança constrói depende dos estímulos oriundos do meio onde está inserida e das ligações e relações feitas com esses estímulos, Portanto, é fundamental que a criança aja sobre os objetos, a fim de transformá-los e assim conhecê-los para poder construir e se adaptar às versões do mundo.

3.3.1.3- Período operatório concreto (7 aos 12 anos)

Nessa fase a criança demonstra a necessidade de ter um espaço agradável para brincar e encontrar amigos. Pela amplitude que as relações sociais vão acontecendo na vida da criança, percebe-se que as brincadeiras simbólicas vão sendo substituídas por jogos construtivos e de regras. Surge com mais frequência os jogos de competição, as regras são mais discutidas e importantes para a criança. O interesse por coleções e esportes aumenta nessa idade.

Observa-se o simbólico ainda nesta fase, mas de maneira diferente, o interesse por artistas de TV, esportistas, cantores e atores. Surge a necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações.

No plano afetivo o grupo tem um papel fundamental na descentralização e na conquista de seu pensamento.

Os brinquedos e as brincadeiras de maior interesse nessa fase são:

- Jogos esportivos: futebol, voleibol, basquetebol, futevôlei e outros;
- Jogos pré-desportivos: queimada, pique, bandeira;
- Jogos pré- desportivos do futebol: controle, gol a gol, chute em gol, rebatida, drible, dois toques, bobinho;
- Jogos populares: bocha, boliche, taco, malha;
- Brincadeiras: bolinha de gude, pipa, carrinho de rolimã, mamãe da rua, elástico, pião, cabo de guerra;
- Atletismo: corrida de velocidade, resistência, obstáculos, saltos em altura e em distância, triplo, com vara, arremesso de peso e dardo;
- Ginásticas;
- Esportes sobre rodas;
- Esportes com bastões e raquetes;
- Lutas: judô, capoeira e karatê;

- Jogos de montar que sejam desafiantes;
- Jogos de construção;
- Jogos de regra: dama, xadrez, tabuleiros, carta;
- Jogos de pergunta e resposta;
- Minilaboratório;
- Quebra-cabeça (elaborados);
- Vídeo game;
- Bonecas menores (coleção / que trocam roupas / de maquiagem).

3.3.1.4- Período operatório formal

Após os 12 anos o interesse da criança começa a se confundir com o dos adultos. Àpresenta-se nesse período, um maior desejo por jogos eletrônicos, vídeo game, jogos de competição, tabuleiros e brincadeiras de aventura, além de esportes coletivos e individuais, ginásticas e danças.

3.4 – O mundo da criança nos jogos e na matemática

Desde os primeiros anos de vida, as crianças brincam, jogam e desempenham atividades lúdicas. O jogo sempre fez parte do mundo infantil e adulto, sendo, portanto, um dos elementos motivadores fundamentais para despertar o interesse das crianças, adolescentes e adultos, para o ensino-aprendizagem em matemática. De posse desses conhecimentos, é tarefa do professor, explorar e adaptar situações do cotidiano dos educandos às situações escolares. Porém, para que isto aconteça, é de suma importância que os professores dominem as ideias, os conceitos e os processos que deseja ensinar, para que os alunos possam ajudar a construir o seu próprio conhecimento. Muito mais do que isso, os professores devem ter consciência de que os jogos e as atividades que propuser são os meios que dispõe para atingir os seus propósitos e objetivos.

Dessa forma, a utilização de jogos na educação também pode ser entendida por pontos de vista diferentes. Uma forma de se entender o uso de jogos é através do aspecto lúdico, que desenvolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo e mantém o envolvimento na competição e no desafio, motivando o jogador a conhecer os seus limites e as suas possibilidades de superação destes limites, na busca pela vitória, adquirindo confiança e coragem para arriscar.

Entendemos o uso de jogos, como uma possibilidade de fazer o aluno entrar em um mundo onde as coisas funcionam de maneiras bastante parecidas com os conteúdos que estamos pretendendo ensinar em matemática, por exemplo. Se estivermos querendo ensinar aos alunos a somar e a subtrair com números inteiros positivos e negativos, poderíamos utilizar um jogo do tipo Banco Imobiliário, que envolve dinheiro e dívidas, e no processo de jogar o jogo, os alunos vão desenvolvendo certas estratégias, que podem servir de base para uma futura formalização.

Porém, essa formalização nem sempre acontece de uma maneira simples, pois os jogos geralmente são construídos sem levar em consideração o elo existente entre o funcionamento destas duas situações de contexto muito diferentes. Porém, quando utilizamos a notação usual para os números inteiros positivos e negativos, é possível que esta situação não seja mais interpretada como o jogo banco imobiliário e, dessa maneira, o conhecimento que o aluno havia construído enquanto jogava, pode não ser aplicado. Uma situação semelhante acontece quando vemos crianças que vendem doces na rua e que são capazes de fazer todas as contas rapidamente e de cabeça e, quando chegam à escola, possuem enormes dificuldades para resolver os exercícios de subtração que lhes são apresentados.

Consideramos como recreativa, a matemática que aborda os desafios, tais como quadrados mágicos, quebra-cabeças, adivinhações, problemas aparentemente contraditórios ou misteriosos, pois são sempre situações motivadoras para o seu ensino-aprendizagem. Podemos considerar também que as curiosidades presentes em episódios da História da Matemática; a literatura infanto-juvenil, que contam lendas e fábulas, com vistas ao relacionamento do cotidiano dos alunos com os conteúdos matemáticos através da proposição de atividades de leitura; podem constituir fontes de motivação, que buscam o interesse dos alunos na construção e manutenção de seu conhecimento é fundamental.

A escola deve ser também o espaço da brincadeira, do lúdico. Os jogos e brincadeiras resgatam não apenas o prazer, mas a lógica formal e uma série de outras habilidades necessárias ao aprendizado de qualquer disciplina.

4 - RESULTADOS

Nenhuma proposta de organização do trabalho pedagógico está completa sem expressar sua concepção sobre avaliação. Afinal, as formas como os educadores realizam suas avaliações sobre os alunos expressam, em último grau, a sua concepção de educação. Seja como uma educação repressora e bancária, onde o professor deposita o conhecimento, que o aluno deve reproduzir. Ou como uma educação progressista e democratizadora, voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano, de sua consciência crítica, de sua capacidade de ação e reação. Nesta última visão a avaliação não tem a função de medir, comparar, classificar, aprovar ou reprovar, ex-

cluindo aqueles que não chegam ao padrão preestabelecido. Mas a função de proporcionar ao professor uma melhor compreensão sobre a aprendizagem dos alunos, avaliando constantemente o trabalho pedagógico por ele oferecido aos alunos, a fim de poder superar as dificuldades encontradas.

No que se refere à Educação Infantil, esta postura avaliativa significa a adoção de posturas contrárias à constatação e registro de resultados alcançados pela criança a partir de ações dirigidas pelo professor, buscando, ao invés disso, ser coerente à dinâmica do seu processo de desenvolvimento, a partir do acompanhamento permanente da ação da criança e da confiança na evolução do seu pensamento. Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente às próximas conquistas, devendo ser analisado no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. E percebe-se, daí a necessidade do educador abandonar listagens de comportamentos uniformes, padronizados, e buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai constituindo ao longo de sua descoberta do mundo. Acompanhamento no sentido de mediar a sua ação, favorecendo desafios, tempo, espaço e segurança em suas experiências. (HOFFMANN, 1996, p. 24)

Esta proposta de avaliação concebe o professor como mediador, onde não é esperado que, na avaliação, a criança reproduza os conhecimentos que o professor transmitiu, pois aqui o professor não é a única fonte de conhecimento. O conhecimento surge da relação que a criança estabelece com as outras crianças de diferentes idades, com os adultos com o meio ambiente e com a cultura. Portanto, ela jamais irá reproduzir uma informação recebida, mas sim irá fazer a leitura desta informação, de acordo com os recursos de que dispõe. O professor, as outras crianças, o meio, a cultura, todos estes elementos são agentes mediadores entre a criança e a informação. Entre conhecimento e desenvolvimento. Entre cultura e inovação.

Por isto, não há como avaliar a criança de acordo com expectativas preestabelecidas pelo adulto. Não é possível preencher listas, formulários ou boletins, pois isto tudo significaria comparar e medir, classificando as crianças. O registro da avaliação deve ser o registro da história vivida pela criança, no período descrito. Desta forma podem ser utilizados relatórios descritivos e portfólios, por exemplo. Quanto aos relatórios descritivos, estes devem ser elaborados de maneira que ao mesmo tempo em que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para a própria criança. Diria até mesmo que apontar caminhos possíveis e necessários para trabalhar com ela é o essencial num relatório de avaliação, não como lições de atitudes à criança ou sugestões de procedimentos aos pais, mas sob a forma de atividades a oportunizar, materiais a lhe serem oferecidos, jogos, posturas pedagógicas alternativas na relação com ela. (HOFFMANN, 1996, p. 53)

Enfim, esta é uma proposta de avaliação em que não apenas a criança é avaliada, mas todo o trabalho pedagógico oferecido a ela também é avaliado, repensado e modificado sempre que necessário. Não é uma avaliação final, pontual, retratando um único momento da criança. Mas uma avaliação processual, que, entretanto, é registrada periodicamente e pode constatar que o trabalho com o lúdico é primordial ao desenvolvimento do ensino aprendizagem da criança.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como propósito principal observou-se a presença da ludicidade nas atividades de alfabetização e sua significância para o conhecimento bem de como os profissionais interferiam na relação entre o aluno, o lúdico e o ensino aprendizagem. Entendo que todos os alfabetizadores devem buscar caminhos para que a alfabetização não se faça através de uma rotina na vida de seus alunos.

Tão fácil e natural como andar, falar ou nadar deverá ser o hábito de utilizar o lúdico na educação, especialmente nas aptidões específicas da aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma poderemos compreender o funcionamento da língua escrita, e utilizá-la de forma prazerosa, criativa e lúdica.

Devemos considerar o brinquedo como um elemento da brincadeira, pois contribui para a atribuição de significados. Tem um importante valor simbólico e expressivo. O brinquedo é um importante objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira, pela imagem que a realidade representa e transmite.

A relação entre a imaginação e os papéis assumidos é muito importante para o ato de brincar, pois ao mesmo tempo em que a criança é livre na sua imaginação, ela tem que obedecer às regras sociais do papel assumido.

A brincadeira é então, uma atividade sociocultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem brincar.

A finalidade de trabalhar o lúdico como possibilidade na educação infantil é importante para que ela viva o presente com todos seus direitos, na busca da superação desta escola castradora e excludente. É fundamental que o educador considere toda a riqueza da

cultura lúdica infantil, e todo repertório corporal que a criança traz consigo para a escola, pois é através do lúdico que a criança vive seu próprio corpo, se relaciona com o outro e o mundo ao seu redor.

A utilização do lúdico na escola caracteriza-se com um recurso pedagógico riquíssimo na busca da valorização do movimento, das relações, da solidariedade, o lúdico é por si uma necessidade humana e proporciona a integração com o ambiente onde vive sendo considerado como meio de expressão e aprendizado.

Em suma, este trabalho possibilitou-me refletir sobre nossas metodologias educacionais, diante do ponto de vista e afirmações dos autores/pensadores pesquisados, verifiquei e concordo que a educação diferenciada através do lúdico, proporciona melhor desenvolvimento da criança, facilitando assim maior assimilação entre as atividades atribuídas em sala de aula, os jogos e as brincadeiras para o processo de ensino e aprendizagem.

O professor interessado em promover mudanças, poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão verificada nas escolas, porém este não foi o objeto de meu estudo.

Por fim concluí que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. No entanto, o sentido verdadeiro da educação lúdica, só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo e tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma. Assim poderemos perceber que o lúdico apresenta uma concepção teórica profunda e uma concepção prática, atuante e concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9.ed. São Paulo:

Loyola,1998.

AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN. Psicología Educativa: Un punto de vista Cognoscitivo. 2°ed. México: Trillas, 1983.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998.

BARROS, C. S. G, Pontos de Psicologia Geral. 7.ed. São Paulo: Ática, 1990.

DEWEY, J. Vida e educação. 10.ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material escolar, 1978.

GADOTTI, M. Escola Cidadã: Uma Aula sobre a Autonomia da Escola. São Paulo:

Cortez, 1992.

GARDNER, H. Estruturas da mente: A teoria das inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.

Porto Alegre: Mediação, 1996.

KAMII, C. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas:

Papirus, 1985.

KAMII, C.; DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.

São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISCHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

_____ . Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus, 1990.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto, Portugal:

Porto Editora 1995.

_____. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. A. Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. A Linguagem e o Pensamento. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PRADO, M. M. R. Descobrindo o lúdico: a vivência infantil na sociedade moderna.

Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Campinas.

SANTOS, S. M. P. (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.

Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____ . A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A VERDADEIRA CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM

LENI APARECIDA MARQUES MORAIS

Resumo:

Este artigo teve como objetivo principal debater uma temática extremamente importante no meio educacional, ou seja, dissertar acerca da verdadeira contribuição das artes visuais para a aprendizagem. A educação é responsável pela edificação, pelo desenvolvimento, pela formação e ainda pela transformação do indivíduo. Neste horizonte, encontra-se a arte, com as suas variáveis fórmulas, refletindo-se como sendo uma altiva ferramenta conexa ao contexto social e ao educacional. Para a edificação deste artigo, foi empregada uma pesquisa exploratória, envolvendo um arrolamento de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica contou com a coleta de pensamentos de autores que colaboraram imensamente para uma melhor compreensão da temática debatida. Com ela, tornou-se possível compreender que a criança se mostra mais compassiva a partir do instante em que passa a ter a arte como algo mais significativo no desenvolvimento de sua educação, cabendo ao educador a tarefa de guiá-lo a novas descobertas, a procurar agenciar a conscientização e o ativo conhecimento no método de vida. Assim, compreende-se ainda que por meio das aulas de Arte, os educadores não necessitam almejar a formação de futuros pintores, de escultores ou mesmo de novos peritos em artes, entretanto, por meio dessas aulas, o educador conseguirá expandir o aprendizado e ainda a sensibilidade das crianças, tornando-os muito mais criativos, mais sensíveis e bem mais dinâmicos ante a sociedade.

Palavras-chave: Artes. Educação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A nomenclatura Arte tem se modificado no decorrer do tempo, contudo, por meio de formas percebíveis e prazerosas pode-se abranger o verdadeiro significado da Arte, visto tais sensações permitirem que haja um maior intercâmbio sociocultural, incentivando novos comportamentos, novas afinidades e novos pensamentos em toda a sociedade.

Alencar (1990), neste sentido, mostra que:

A investigação sobre a importância da arte na educação contribui na reconstituição do homem em suas três dimensões: ética, estética e epistêmica, dando ao ser humano um sentido mais pleno em sua existência (ALENCAR, 1990, p.11).

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases, de número 5.692, passou a ser obrigatória aulas de Educação Artística na carga horária da Educação Básica, tendo em vista a própria lei, elas têm que ser ministradas obrigatoriamente no primeiro e segundo grau de ensino.

Imagem 1 – Arte na Aprendizagem



Fonte: http://swbrasil.org.br/artigos/tcc-inclusao-e-tecnologia/

Nos anos 90, foi organizado o movimento brasileiro da Arte-Educação, buscando que se fosse efetivada a obrigatoriedade do ensino da arte por meio da Lei de Diretrizes e das Bases da Educação Nacional. O documento mostra que:

A obrigatoriedade da arte na escola regular, com a LDB de 1996, manifestou avanços conquistados após longo processo de discussões, debates, organização e mobilização por parte dos profissionais da Educação envolvidos neste movimento (BRASIL, 1996).

Mostra-se muito importante reconhecer a arte como sendo uma importante ferramenta de diálogo do aluno com a sua realidade e sua transformação, por meio do aproveitamento do seu cotidiano.

Tendo em vista o mundo como algo que se mostra coberto por imagens, aproveitadas em dessemelhantes contextos com múltiplos objetivos e sentidos, abrangendo um espaço para um método de ensino e de aprendizagem que aprecia o exercício de um ensino mais dinâmico, mais alegre e bem mais atualizado.

Assim, para que fosse admissível a realização deste artigo, foi empregada uma pesquisa de cunho bibliográfico, acerca de apontamentos de diversos autores que colaboraram muito para uma melhor apreensão acerca da temática aqui proposta para debate.

2. A ARTE

O termo "arte" é vastamente empregado por meio dos mais díspares sentidos e desígnios. Ultimamente, a sociedade pós-moderna exagera ao empregar tal termo, isso pode ser exemplificado em termos ligados à Arte como: "A arte de ser feliz" ou mesmo "A arte de viver"; os quais são termos que nada têm a ver com a arte.

Ao mesmo tempo, a sociedade também aprecia e assenta a arte em um espaço elevado, como a arte sendo algo para poucos, algo caro, submergido pela dialética existente dentre a sociedade de consumo e as regras de mercado.

Desta forma, provavelmente os indivíduos em geral mostram não valorizar adequadamente a arte como sendo algo tão efetivo à sobrevivência, o que reflete no meio educacional.

Segundo Pareyson (1989), "A arte na escola é muitas vezes deixada como elemento secundário, menos necessário que as outras disciplinas". Já Coli (1998) afiança que:

> Arte é a atividade ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepção, emoções e ideias, com objetivo de estimular esse interesse de consciência em um ou mais espectadores, e ressaltar que cada obra de arte possui um significado único e diferente (COLI, 1998, p.14).

É extremamente difícil encontrar um acordo acerca de uma acepção de arte, e múltiplas acepções foram e são firmemente empregadas, comboiando as transformações da sociedade e de suas novas compreensões acerca do indivíduo e do mundo.

Desta forma, a arte necessita ser compreendida como a arte do seu tempo, ou melhor explicando, ela necessita ser compreendida dentro de um verificado contexto e fazer parte de probabilidades e de circunstâncias tornadas como reais graças aos subsídios que se agregam em determinado momento.

Hoje, por exemplo, não tem como fazer uma separação da arte com a tecnologia, dos atuais métodos fotográficos pertinentes à fixação de imagens. Assim, muitos perguntam: para que simular o real por meio de desenhos, de esculturas ou mesmo de pinturas, obrigando as pessoas a posarem por horas, se num piscar de olhos tira-se uma fotografia, um verdadeiro retrato da tão respeitada realidade.

Imagem 2 – A arte e a Realidade



Fonte: https://www.nsctotal.com.br/colunistas/gerson-junior/instituto-impar-promove-workshops-de-artes-visuais-gratuitos-para-sc

Assim, pode-se afirmar que a apreciação acerca do termo arte e de seus sentidos se demudam com o passar do tempo, abrangendo sempre o novo, o excepcional, experiências e novas probabilidades criativas, fazendo com que o artista se renove a cada trabalho, sempre influenciando novos artistas que surgirão com o passar dos anos.

Para Stravinsky (2000), "a música é autorreferente estando a serviço de emoções ou sentimentos. Então, a arte não é só expressão, mas também pode ser expressiva".

O que diferencia a arte é a sua qualidade de criação, aproveitando as estéticas, estando relacionada diretamente com o prazer, mais designadamente, com a probabilidade de contentamento pertinente à estética.

Assim, de um lado vê-se claramente os artistas, atuando, pintando, representando, por meio de seus desígnios estéticos, sentidos e procedimentos; por outro lado, vê-se aqueles que apenas observam ou mesmo assistem a obra, ouvem uma bela música e ainda encontram dessemelhantes sentidos e mensagens importantes relacionadas com as suas experiências culturais.

Pareyson (1989) determina a arte como "fazer, como conhecer e como exprimir". Para o autor, "Estes elementos, especificamente humanos, conduzem à ideia de que a arte está totalmente relacionada com a humanidade".

2.1 A Arte na aprendizagem

A arte na aprendizagem tem como desígnio cultivar e expandir os potenciais do estudante, visto ela abrir as portas para um mundo que segue muito além de uma atividade feita em uma disciplina existente no currículo escolar.

O aluno toma-se mais sensível quando tem a arte como algo significativo em sua educação, e cabe ao professor à tarefa de levá-lo a novas descobertas, buscar promover a conscientização e a efetiva participação no processo de vida e, também, valorizar as relações

na interação e na integração entre o conhecimento e as experiências do aluno (BILBOM, 2004, p.56).

Torna-se importante expandir o conhecimento de mundo infantil por meio de situações diversas de maneira espontânea e mais criativa, cabendo à escola repensar acerca de seus conceitos de ensino e de aprendizagem, no qual a representação da aprendizagem ainda é prioridade.

Ferreira (2008) discute a seguinte problemática: "O que pode existir de criatividade em uma atividade como essa? Por que os adultos não entendem que a atividade artística é da criança, e que ela tem o direito de ser a única autora do seu trabalho?".

Ferreira (2008) ainda comenta que: “Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade”.

Imagem 3 – A criatividade artística



Fonte:https://imirante.com/namira/brasil/noticias/2020/08/06/projeto-um-novo-olhar-utiliza-arte-paraaumentar-inclusao.shtml

Ninguém daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

O trabalho em sala de aula com desenhos já prontos nada adiciona ao desenvolvimento criativo do aluno, sendo bem mais produtivo incitar a astúcia, a inteligência e a capacidade criadora, trocando esse método pelo uso de atividades livres, que se mostram mais formadoras, pois respeitam a capacidade de expressão do aluno, mostrando-se como uma prática naturalmente criativa e sensível, a qual conseguirá despertar na criança o interesse pela atividade, mais autoconfiança e a tornando um indivíduo mais crítico.

Na educação, a arte necessita ser fundamentada na liberdade de expressão, como também no respeito às dessemelhanças culturais, sendo capital no método de desenvolvimento do aluno, de seus conteúdos cognitivos, dos afetivos e dos perceptivos, os quais, de acordo com os PCN/Arte (2000): "A arte solicita a visão, a escuta e os demais, sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais".

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (2000) destacam a indigência do professor dar continuação aos aprendizados práticos e aos teóricos acerca da arte, expandindo o olhar do estudante acerca da produção feita em aulas de arte.

Entretanto, Barbosa (2000) mostra que:

[...] algumas escolas estão incluindo a arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries. Daí a necessidade de esclarecimento e campanha em favor da arte na escola (BARBOSA, 2000, p.08).

Imagem 4 -A Arte na Educação



Fonte: https://eventos.ufrj.br/evento/um-novo-olhar-ensino-de-artes-visuais-e-acessibilidade/

O estudante, ao ser apresentado a arte de outras culturas, conseguirá entender a sua realidade, sendo capaz de fazer uma observação particular e crítica acerca da cultura em modo geral, avaliando, com isso, os pensamentos e o modo de agir de sua própria cultura, como também de outras culturas.

A arte na educação constitui, pois, meios para a construção da aprendizagem, uma vez que a abordagem contemporânea da arte na educação está associada ao desenvolvimento cognitivo imaginação criadora, integrando as linguagens artísticas nas atividades, como a música, as artes cênicas, as artes vi-

suais e a expressão corporal (BARBOSA, 1991, p.45).

Todo estudante necessita ser estimulado a notar, a criar e a administrar o seu olhar para as novas e importantes experiências que o conduzirá ao seu aprendizado. Para tanto, necessita-se que haja sugestões que trabalhem claramente o pensamento divergente, buscando sempre ter respeito por todas as experiências, por todas as vivências e, principalmente pelo ritmo de cada aluno.

Necessita-se, para tanto, que haja um novo olhar acerca do preparo do educador para agir junto ao estudante de maneira mais consciente, sempre preocupado com o seu exercício pedagógico.

É capital ainda que o estudante tenha verdadeiras condições psicológicas, condições pedagógicas, como também materiais para conseguir se expressar, guiado pelas linguagens artísticas.

Assim, a arte necessita transcorrer pelo currículo de todas as disciplinas, por meio da interdisciplinaridade, tendo como seu principal desígnio desenvolver o ser criativo que seja realmente capacitado para realizar-se como indivíduo, por meio de uma educação incondicional.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura deste artigo, compreende-se claramente que a arte é parte fundamental da vida humana, desde sua fase criança. Assim, torna-se importante compreender que a arte, na educação, é muito colocada como elemento secundário, pouco imprescindível perante as outras disciplinas.

Entretanto, a arte na educação tem a capacidade de contribuir com o desenvolvimento da criança, ajudando-o a se tornar um indivíduo crítico e capaz, cooperando para o real desenvolvimento de todas as destrezas e competências, sendo, de tal modo, uma ferramenta que pode significar uma mudança na vida da criança e, assim, promover o aprendizado.

Assim, a arte na educação não se configura como sendo uma forma de expressão, mas também uma ferramenta que trabalha com a qualidade de criação do aluno, aproveitando estéticas, tendo uma afinidade direta com o prazer e com a probabilidade de satisfação pertinente à estética.

A arte se mostra conexa aos aprendizados específicos e às diferentes elocuções artísticas. A música, por exemplo, se apropria de subsídios sonoros, como podem ser citados o som e o silêncio; as artes visuais aproveitam dos subsídios visuais como podem ser citadas as cores, as linhas e as formas; já o teatro emprega o uso do corpo e da interpretação e da representação; e a dança, utiliza em sua linguagem o uso do corpo em movimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BILBÃO, P. Qual a Função da Arte. Paço Imperial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 8ª séries)/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

COLL, C.; TEBEROSKY, A. Aprendendo Arte. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002. COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, S. Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança. 2ª ed.

Campinas-SP: Papirus, 2008.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez, 2 ed. são Paulo: Martins Fontes, 1989.

STRAVINSKY, C. Arte Comentada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DAS TIC'S NO DESENVOLVIMENTO DA HORTA ESCOLAR

LUANA LOURENÇO

RESUMO

Descrição fundamentada em alguns autores que dissertam sobre o tema abordado e que enfatizam com louvor a importância de uma horta educativa no ambiente escolar com o objetivo de observar na prática a teoria aprendida em sala. O artigo é firmado na implantação de canteiros de hortaliças em uma Escola Estadual, localizada no município de Mauá (SP). Os trabalhos das TIC's e da interdisciplinaridade atinge um papel de extrema importância no ensino aprendizagem não apenas para os discentes, pois é um trabalho que tem a colaboração de toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Horta Educativa 1. Educação 2. TIC'S 3.

A B S T R A C T

Description based on some authors who lecture on the topic addressed and who emphasize with praise the importance of an educational garden in the school environment in order to observe in practice the theory learned in the classroom. The article is based on the implementation of vegetable beds in a State School, located in the municipality of Mauá (SP). The work of ICTs and interdisciplinarity plays an extremely important role in teaching and learning not only for students, as it is a work that has the collaboration of the entire school community.

Keywords: Educational Garden 1. Education 2. TIC'S 3.

INTRODUÇÃO

A palavra escola pode ser definida como uma instituição que tem o objetivo de propiciar aos discentes um aprendizado englobado no desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Ela exerce um papel de fundamental importância para fomentar as futuras gerações propriedades críticas que os auxiliam na vivência em sociedade de forma produtiva, consciente e ética. De acordo com Barreto, (2008) "A sociedade do conhecimento contribui para que o indivíduo se realize em sua realidade vivencial". Na busca do atendimento dos seus objetivos, a escola se utiliza de inúmeros recursos, não diretamente presentes na sala de aula, mas que agregam conhecimentos e práticas atrelada ao cotidiano da sociedade. Tais como visitas a museus, industrias, teatro, produção de alimentos entre muitos.

Uma horta educativa implantada no ambiente escolar resgata conhecimentos que no atual cenário urbanizado estão cada vez menos acessíveis. Por meio da horta os discentes poderão ter contato com a educação ambiental, a alimentação saudável, a sustentabilidade, empreendedorismo social, dentre outros conhecimentos que serão observados em um laboratório ao ar livre em contato direto com a natureza.

Os conhecimentos adquiridos através de uma horta educativa evidência aos alunos a interdisciplinaridade, ou seja, as informações se fundem entre as disciplinas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), caracteriza a interdisciplinaridade da seguinte forma:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Para implantar uma horta é preciso um longo processo de conscientização em relação ao seu objetivo principal, a elaboração de projetos que serão desenvolvidos, cuidados, a ligação entre os conteúdos que serão absorvidos entre as disciplinas. Esse conjunto de informações devem ser desenvolvidos de forma prática e teórica que leve a comunidade escolar a vivenciar novas experiências e olhares através da investigação, planos de intervenções atrelada a educação ambiental e suas diversas vertentes.

Baseado na Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e baseado no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a escola é um ambiente que propicia a transformação através do conhecimento, aprendizagem e a promoção da saúde.

A Utilização das TIC's nesse processo educacional, atribui um maior aprendizado, pois terão acesso a mais informações e comunicação rápida, poderão ampliar o compartilhamento, terão acesso visual ao contexto histórico passado, estarão inclusos digitalmente na sociedade. Ações transforma a aquisição de conhecimento mais dinâmica e agradável.

Através do conhecimento adquirido no estudo de campo, o objetivo deste trabalho é implantar uma horta educativa em uma escola estadual localizada no município de Mauá (SP), com a colaboração da comunidade escolar.

LOCAL DA IMPLANTAÇÃO DA HORTA EDUCATIVA

Localizada na Rua Vice-Presidente

Francisco Silviano Alves Brandão, 180 - Parque São Vicente, Mauá - SP, a escola Luis Whashington Vita, inaugurada dia 13/06/1988. Atualmente atende 1068 alunos, matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Conta com 19 salas de aula, e uma área de mais de 1500 metros de área ociosa, os alunos não frequentam esse local, pois não são desenvolvidos projetos a fim de serem utilizadas. Devido esse e demais motivos, a implantação de uma horta educativa nesta instituição de ensino só tende a agregar com a comunidade escolar.

Essa proposta trará mais um ambiente para o aprendizado a ser utilizado como recurso pedagógico que, se espera, estimulará habilidade importantes para a formação dos discentes e docentes. A Unidade escolar (gestores, professores, discentes) que apóiam essa ideia conforme manifestado a posteriore. Os encontros para discussão e planejamento desta pesquisa revelou estarem conscientes do trabalho necessário e também dos benefícios s serem auferidos pela comunidade como um todo.

BENEFÍCIOS DE HORTAS EDUCATIVAS

O autor Moacir Gadotti (2008) expressa em sua obra BONITEZA DE UM SONHO, de uma maneira bem ampla e convidativa a importância que uma horta educativa fomenta na comunidade escolar.

"Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra é um microcosmos de todo um mundo natural... Ele nos ensina valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação." MOACIR GADOTTI (2008).

Uma porcentagem significativa de alunos não tem contato direto com a natureza, pois vivem em centros urbanos que acabam os distanciando deste universo natural. O cultivo de horta trará o contato e o entendimento direto do processo de cultivo dos alimentos que "deveriam" chegar em sua mesa.

Despertará a visão e atitude da importância de preservar o meio ambiente, ações que visem a diminuição dos impactos que destoem esse ambiente e estimulará diversas habilidades fundamentais para o desenvolvimento dos discentes que fará ele entender a importância em vários segmentos para a construção de uma sociedade melhor.

De acordo com as ODSs (Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), uma horta atende pode atender os seguintes objetivos do documento:

2- Fome zero e agricultura sustentável (Trata de questões relacionadas á fome, a segurança alimentar e a nutrição. O objetivo é trazer para a sociedade a importância do consumo de alimentos saudáveis, seguros e nutritivos para combater não somente a fome, mas a desnutrição e possíveis complicações relacionadas a má alimentação ou a falta de nutrientes;

3- Saúde e bem estar (Essa ODS trata diretamente no bem estar e na saúde das pessoas, com o intuito de uma melhor qualidade de vida);

4 - Educação de Qualidade (Está diretamente ligado a uma educação de qualidade para todas as pessoas);

12- Consumo e Produção Responsáveis (Devido a produção exagerada, o consumo também pode ser exagerado, ato que aumenta o desperdício. Produzir o que realmente for consumir evita e descarte de alimentos em bom estado e soma positivamente a sociedade);

15- Vida Terrestre (Está ligada a promoção sustentável do meio ambiente terrestre com o foco de proteger as florestas e combater a degradação do meio).

Ações, propostas pelas ODS's promovem a recuperação, a preservação e a produção sustentável, garantindo o bem estar e uma melhor condição de vida em contato com a natureza, aquisição de hábitos saudáveis que podem propiciar a expansão do conhecimento adquirido ás comunidades em torno da escola.

INTERDISCIPLINARIDADE

Promover parcerias com o corpo docente, gestão, alunos, só tem a agregar uma unificação de trabalho visando o mesmo objetivo. Essa união deve ser oficializada com os indivíduos que realmente queriam utilizar esse laboratório vivo para ensinar na prática a teoria apresentada em sala de aula e aumentar o interesse do aluno e maior entendimento.

Após esclarecimento de como irá funcionar o processo para uso da horta educativa, muitos da comunidade escolar estão ansiosos para lidar com esse novo desafio. Em conversa, alguns já destacaram como poderia atribuir esse recurso pedagógico em suas aulas. Dentre eles destacam-se:

- História: Descrever a origem das espécies, a maneira como os alimentos são consumidos com o passar do tempo; a história dos medicamentos naturais e sua funcionalidade, os agricultores, a agricultura familiar.
- Geografia: identificar épocas de plantio e regiões que mais se adaptam determinadas espécies, trabalhar tipos de solo.
- Matemática: analisar o espaçamento do plantio de cada tipo de hortaliça; tempo que leva para brotar, florir, até o consumo. Trabalhar com metragem e figuras ge-

ométricas. Ajudar nos cálculos da construção de cada canteiro.

- Física: Construir um sistema de irrigação automatizada, nesse processo é possível atribuir vários cálculos utilizados na disciplina.

- Português: Vocabulário, criação de textos que visam a alimentação saudável e o meio ambiente, elaborar um projeto utilizando o gênero receita.

- Química: Construir uma composteira, pesquisar os agrotóxicos naturais para eliminação de pragas e possíveis fungos que possam aparecer e a composição de alimentos industrializados.

- Inglês: Cultura alimentícia de outros países e vocabulário relacionado a alimentação.

- Artes: Arte visual, criar painéis cronológico desde a construção, plantio, desenvolvimento das plantas e criar um site "Diário de Bordo" e divulgar para a comunidade escolar.

- Educação Física: Trabalhar a manutenção da horta em vários sentidos e elaborar um projeto sobre alimentação saudável e ergonomia.

- Sociologia: Fazer uma pesquisa relacionado aos hábitos alimentares do município de Mauá através de questionário via Forms e trabalhar o impacto da industrialização alimentar na saúde do ser humano e dos animais.

- Filosofia: Os Impactos da alimentação na sociedade da idade média.

- Biologia e ciências: Desenvolver o projeto maternidade que tem como fundamento a produção de mudas para repor nos canteiros após cada colheita.

Essas ideias serão formalizadas através de projetos escritos que serão implantadas no início do ano letivo para entrarem em prática a partir do planejamento de um cronograma que favoreça a todos que queiram utilizar, de forma organizada e que não agrida a horta em nenhum sentido.

Atitudes simples e bem organizada, nos leva a ampliação das ferramentas pedagógicas que após implantada traz altos benefícios nos métodos de ensino, atribuindo muita o despertar do conhecimento e ampliando a visão e atitudes dos protagonistas. A horta educativa quando bem planejada e estruturada é um exemplo fiel de que pequenas ações trazem resultados surpreendentes. De acordo com Oliveira e Silva apud Biazzi (2004).

É sem dúvida a forma mais natural possível de se empregar uma erva. Usadas ainda frescas, recém-colhidas da horta ou do quintal, as folhas verdes operam milagres, trabalhando na prevenção de doenças nutrindo, reconstituindo o sangue, desfazendo males de várias ordens, acalmando, fortalecendo, enfim, contribuindo para uma vida saudável. Procure sempre hortaliças e folhas conhecidas que não utilizem agrotóxicos e estejam livres de água contaminada e esgotos. Em terrenos limpos de contaminação animal. (OLIVEIRA E SILVA, 2004).

A educação alimentar adquirida através da horta educativa pode trazer mudanças não somente para o indivíduo inserido neste cenário, mas tal conhecimento pode ultrapassar os muros da escola alcançar os lares, promovendo mudanças de hábitos e uma melhor qualidade de vida ás pessoas atingidas por essa simples ação de implantação de um laboratório natural no ambiente escolar. Baseado na ideia de Bianco citado por Kurek e Butzke (2006):

Uma horta bem organizada e planejada oferece muitas vantagens, tais como: fornece hortaliças que têm vitaminas e minerais essenciais para a saúde; possibilita uma alimentação de qualidade, saudável e variada; diminui os gastos com a alimentação; permite a colaboração do educando, enriquecendo seus conhecimentos e aprimorando experiências; é fonte de renda familiar quando a produção é maior que o consumo; melhora a aparência e o valor nutritivo das refeições; e permite produção em curto espaço de tempo.

BIANCO citado por KUREK e BUTZKE (2006)

Devido a globalização e outros fatores não se tinha um olhar diferenciado para a vida e costumes do campo, o que está causando a inacessibilidade desse conhecimento tão rico. No atual cenário é fácil encontrar crianças que não sabem o que é uma batata (in natura), pois a que ela conhece são as industrializadas.

A alimentação industrializada, agrada ao paladar e não oferece, necessariamente os nutrientes básicos para se ter saúde. As consequências para o desenvolvimento das crianças poderá estar comprometido com o abuso de tais alimentos, provocando nanismo, complicações de obesidade, problemas de pressão alta e diabetes.

Para finalizar a argumentação da importância de uma horta educativa no ambiente escolar e os benefícios que ela agrega ao ensino aprendizagem vale ressaltar, conforme Santana (2006) ,no artigo 1º: da Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Diz: "A educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".

A IMPORTÂNCIA DAS TIC'S NO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO

As TIC'S são uma tecnologia de informação e comunicação que envolve a nossa vida cotidiana, bem como negócios, empresas, indústrias, escolas.

Alguns exemplos de TIC's são os produtos tecnológicos que inseridos nos computadores, telefones celulares, laptops, Wi-Fi, Bluetooth, inteligência artificial (IA).

Com o auxílio dessas ferramentas técnicas é possível melhorar o ensino e a aprendizagem, facilitar o acesso à informação e otimizar os processos produtivos. É por isso que as TIC são muito importantes hoje.

Observou-se também que as novas tecnologias agregadas ao ambiente educacional promovem a criação de uma cultura de aprendizagem que conduz efetivamente à melhoria continua das inovações nos processos de ensino e aprendizagem. Valente (2003) também considera que:

As TICs não deve ter como objetivo somente instrumentalizar o professor com recursos pedagógicos modernos, mas deve auxiliá-lo para que em sua prática pedagógica deixe de ser um transmissor de informações e passe a ser aquele que cria situações de aprendizagem nas quais seus alunos possam construir conhecimentos contextualizados. (VALENTE; 2003; p.28)

A tecnologia da informação pode ser aplicada para produzir conhecimento e melhorar o ensino, o que facilita o aprendizado em diversos domínios educacionais envolvendo diferentes níveis de conhecimento. No entanto, isso acontece mais facilmente se a qualidade da interação e da mediação pedagógica for utilizada no início de cada trabalho. Com base nessa perspectiva, Prado (2003) considera que:

a interação compartilhada, de troca de experiências, sentimentos e reflexões ganha uma nova dimensão, isto é, a interação passa a agregar uma atitude de comprometimento com o aprendizado do outro(...) O trabalho colaborativo, por sua vez evidencia a necessidade de repensar valores bem como colocar em prática atitudes de abertura, humildade, compartilhamento, respeito, aceitação, acolhimento, cumplicidade e compromisso.

(Prado;2003;p.10)

Este ponto de vista confirma que as tecnologias de informação e comunicação se apresentam como uma ferramenta eficaz para mediar as relações humanas na criação do conhecimento e nas relações interpessoais em diferentes ambientes de aprendizagem.

RELAÇÃO DA HORTA EDUCATIVA COM AS TIC'S

Em pleno século XXI, é possível afirmar que a tecnologia faz parte do desenvolvimento da grande maioria dos indivíduos, pois está presente no cotidiano em diversas situações. Para implantar uma horta educativa é preciso ter acesso a tecnologia com o objetivo que buscar o conhecimento necessário para planejar, concretizar e manter esse projeto.

A interdisciplinaridade das disciplinas, em alguma etapa do processo, o acesso digital as informações e divulgação dos trabalhos estão presentes. Salienta-se a disciplina de Artes que irá trabalhar diretamente com as TIC's quando fizeram pesquisa e compartilhamento digitais relatando o cotidiano do processo de desenvolvimento da horta.

Outras matérias irão utilizar vídeos, documentários e outros recursos tecnológicos para fomentar o máximo de conhecimento para executar as etapas de cada projeto de modo eficaz e prazeroso para a comunidade escolar.

A irrigação automatizada que será produzida nas aulas de física, fará uso de um conhecimento além da realidade dos discentes, pois irão desenvolver p processo automatizado através de timers e/ou aplicativos que ajudem a controlar o volume de vazão e horários programados para a irrigação dos canteiros.

Outras disciplinas levará os alunos a uma viagem ao tempo, pois irão focar no contexto histórico da agricultura, sustentabilidade, alimentação saudável, dentre outros fatores do passado que o acesso é realizado utilizando as TIC's, para colaborar com o aprendizado de forma mais dinâmica e divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implantar ou implementar uma horta educativa no ambiente escolar, é uma ação que terá uma colaboração direta com o ensino aprendizagem da comunidade escolar. Outros benefícios como o contato direto com a natureza, uma melhor qualidade de vida e novas descobertas também são atingidos.

A tecnologia da informação há muito se estabeleceu no ambiente educacional à medida que as ferramentas do processo de aprendizagem se tornam mais diversificadas e mais interativas a cada dia.

À medida que a tecnologia avança, a informação se difundirá com mais rapidez e precisão, e o conhecimento encontrará seu lugar entre as novas tecnologias.

Entendemos que a tecnologia como ciência aplicada à educação tem dado importantes contribuições e avanços na redução das desigualdades no acesso à informação e

na democratização da educação, e reconhecemos que essa atitude deve se refletir no aprendizado, pois atribui um contexto fundamental para o desenvolvimento.

Embora necessária para o progresso educacional, a tecnologia não deve privá-la do olhar crítico e da análise daqueles que a utilizam para melhorar os resultados em suas vidas diárias.

Referências

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma História da Ciência da Informação.

DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação - v.9 n.2 abr/08.

Disponível: http://www.dgz.org.br/abr08/F_I_art.htm. Acesso em: 11 /10/22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. .

São Paulo: Instituto Paulo Freire. . Acesso em: 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, Cristiana Aparecida de. SILVA, Neuzareth Aparecida. Projeto Horta Escolar. Ji Paraná, 2009. Disponível em:

http://niltonbyhain.blog.terra.com.br/2009/05/22/projeto-horta-escolar/ acesso em: 24/09/22.

KUREK, M.; BUTZKE, C. M. F. Alimentação escolar saudável para educandos da educação infantil e ensino fundamental. Revista de divulgação técnicocientífica do ICPG. Vol. 3 n. 9 - jul. - dez./2006, p. 139-144

SANTANA, Djárcia. LDB e a Educação do Campo. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles. Acesso em 20/09/22.

VALENTE, J.A. Repensando situações de aprendizagem: fazer e compreender.

Artigo Coleção Série Informática na educação. Editora Avercamp. 2003. PRADO, Maria Elizabete B. Brito Prado.Educação a distância via Internet, editora Avercamp. São Paulo, 2003.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HADDAD, S. O educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

LOVISOLO, H. Educação popular: maioridade e conciliação. Salvador:

UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

POULAIN, J.-P. Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar. Florianópolis: UFSC, 2004.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LUCIANA CANDIDO CAMARGO

RESUMO

A inclusão do surdo no Ensino Fundamental tem enfrentado diversos desafios, entre eles a dificuldade de interação, comunicação entre seus pares e a ausência da capacitação de professores para trabalhar com estes alunos. A escola precisa de profissionais capacitados com formação inicial e continuada que contemple à docência e os específicos conhecimentos em relação a escolarização dos surdos. Este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo discutir sobre a importância da formação continuada do professor para a inclusão do surdo no Ensino Fundamental II. Visando atender o objetivo principal a metodologia utilizada na construção deste estudo está pautada na técnica de coleta de dados por meio de uma investigação bibliográfica que consiste no embasamento teórico de materiais que já se tornaram público. Neste contexto, e tendo em vista as que as reformas educacionais avistam novas demandas profissionais, a formação continuada em LIBRAS surge ressignificação constante da prática docente

Palavras-chave: LIBRAS; Surdos; Inclusão; Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O papel da audição não é somente importante como bastante complexo, pois o ouvido funciona como uma ponte entre o sistema nervoso e o mundo exterior, adaptando as informações vibratórias e fazendo a transmissão dos sinais temporais. As transformações no papel auditivo modificam consideravelmente o conceito do meio e toda construção psifisiológica do mundo pelas crianças, conforme a linguagem e o pensamento verbal são transformados e se tornam irrelevantes na construção da personalidade e na integração social da criança.

Sem a audição as pessoas perdem a mais vital das estimulações, ou seja, o som da voz que traz a linguagem e o pensamento ativo. O dia a dia da criança surda é empobrecido de sons comuns aos ouvintes, tais como o canto dos pássaros, o som das músicas, a buzina de um carro, a voz das pessoas, etc.

A prática pedagógica usada para o processo educacional dos surdos precisa de métodos diferenciados, que forneçam subsídios adequados para que os conteúdos abordados possam ser apreendidos pelos por esses alunos de modo significativo. Entretanto, mesmo sendo cada vez mais forte a necessidade de iniciativas que proporcionem a inclusão dos deficientes, os espaços escolares estão organizados para conviver com a sutil exclusão que ainda assola a Educação Básica do ensino regular.

Justifica-se a escolha do tema pelo fato de existirem poucos estudos voltados para a inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental II. Sendo assim, se torna de grande importância pesquisas neste contexto, sobretudo na formação continuada de professores, pois estas podem contribuir para que a inclusão do aluno se realize do melhor modo possível, tanto pelo espaço escolar, colegas, professores, como pela família e pelo meio social.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre a importância da formação continuada do professor para a inclusão do surdo no Ensino Fundamental II, estudando assim sobre a inclusão do surdo no Ensino Fundamental II e a importância da formação continuada.

Trata-se de um tema que representa uma possível disruptura nesse universo e, além disso, os dados obtidos poderão balizar novas pesquisas tendo em vista que é um assunto que ainda está em construção na literatura. Somado a isso a relevância dessa pesquisa, é que busca sensibilizar o leitor sobre a inclusão do surdo no Ensino Fundamental II e, deste modo, espera se conseguir demonstrar que esse assunto está distante de ser esgotado nessa pesquisa.

A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A inclusão de alunos surdos no espaço educacional tem sido alvo de vários questionamentos, em especial quando se discute sobre a inclusão destes alunos no Ensino Fundamental II. Entretanto, segundo Lacerda (2013) embora o processo de inclusão é defendido como essencial e importante, exige não apenas uma modificação na estrutura da escola, como também uma transformação nas atitudes, posturas, valores e respeitos ás diferenças.

A complexidade da educação dos surdos tem chamado a atenção dos professores, já que esses sujeitos, por sua perda auditiva, apresentam dificuldades de acesso a linguagem oral e escrita, o que acaba interferindo de modo significativo em sua socialização e em seu desenvolvimento geral. Diante disso, embora as propostas pedagógicas tenham como objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades, as diferentes práticas educacionais têm colocado uma série de limitações os levando, ao final da escolarização, o que por muito não alcançada, a não serem capazes de ler e escrever de modo satisfatório, ou terem o domínio adequado dos conteúdos

acadêmicos (LACERDA, 2013).

Segundo Honora (2015) iniciou-se na década de 1980 um movimento buscando soluções para a realidade da comunidade surda, incorporando a língua de sinais do surdo ás práticas escolares, educação bilíngue. Essa proposta educacional preconiza que o sujeito surdo deve ser exposto de maneira precoce à língua de sinais, à qual é identificada como língua passível de ser desenvolvida por esse grupo sem que haja necessidade de condições especiais de aprendizagem e, posteriormente que posteriormente seja ensinado a língua da comunidade ouvinte em este inserido, tomando como base a língua de sinais para esta aprendizagem. A implantação dessa prática exige formação de profissionais fluentes em língua de sinais e conhecedores das práticas pedagógicas de segunda língua.

A inserção do sujeito surdo no ensino regular é uma das principais políticas de inclusão. No entanto, o desempenho acadêmico e social do surdo só pode ser alcançado se na escola for contemplado sua condição cultural e linguística especial. Sendo assim, se a língua de sinais fizer presente, se torna necessário a inserção de interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de professores surdos para a divulgação dos conteúdos pedagógicos em LIBRAS e para o processo de desenvolvimento e ensino e aprendizagem da LIBRAS pelos alunos e profissionais da escola (LACERDA, 2013).

Os desafios apresentados para a educação de surdos são diversos e tem sido objeto de vários estudos nos últimos anos, pois a história educacional desse grupo traz em seu contexto uma trajetória insatisfatória, visto que por muito tempo a surdez foi confundida como inferioridade da inteligência. Por longos séculos, os surdos foram tratados com indiferença, sendo definido pela sociedade como pessoas doentes, sofredoras, deficientes, sem cultura, etc. (MACHADO, 2016).

Diante de tantos problemas se vê a necessidade de investigar as condições e os anseios dos docentes ao se trabalhar com as necessidades dos alunos surdos nos anos finais do Ensino Fundamental, suas disponibilidades de formação continuada e apoio de uma equipe especializada no atendimento ao professor. De acordo com Silva e Cabral (2016), a formação continuada, trata-se de uma prática institucionalizada dentro do sistema de ensino, o qual tem por objetivo preparar e orientar os mesmo para exercer sua profissão. É algo que os professores vivenciam como meio de se modificar, reconstituir e aperfeiçoar.

Segundo Noronha e Coelho (2016), embora essa diversidade resulte em um referencial heterogêneo e rico, ainda pouco se fala sobre os impasses da falta de especialização dos professores, o que evidencia a necessidade de expandir as discussões sobre o assunto. Entretanto, para que de fato a inclusão ocorra, a escola deve estar preparada para receber os surdos, sempre considerando suas particularidades e se fazendo parte de um mesmo universo com diferentes bagagens, diferentes tempos de aprendizagem e limitações e, sobretudo diferentes habilidades.

DESAFIOS E PRESSUPOSTOS PARA A INCLUSÃO DO SURDO

A Educação Especial pode ser definida como a atenção educativa dada a todos aqueles indivíduos que devido a fatores genéticos, familiares, orgânicos, psicológicos e sociais, são considerados pessoas excepcionais em uma esfera concreta de sua pessoa no que tange seu intelectual, físico sensorial, psicológico ou social ou em várias delas conjuntamente. A ideia de integração de alunos especiais surgiu por fim a prática de exclusão social que os deficientes foram submetidos por vários séculos (SASSAKI, 1997).

A Educação Especial desde seu início está estreitamente vinculada com as ciências da medicina e a psicologia (BAGGIO; CASA NOVA, 2017). Assim a partir destas abordagens de cunho patológico iniciou o estudo e descrição do déficit, estabelecendo amplas e detalhadas categorias classificatórias, em função da etiologia, com o propósito em um princípio, de curar ou corrigir a situação deficitária ou patológica (modelo biomédico) e mais tarde, baseada na focagem psicológica, de adaptar as intervenções às particularidades do déficit diagnosticado e definido (SASSAKI, 1997).

Tais abordagens embasavam em uma concepção determinista do desenvolvimento e tiveram seu maior auge entre as décadas de 1940 e 1960, período em que se define e forja uma modalidade de atenção de caráter segregado, que consistiu basicamente em dar atenção educativa as crianças e jovens com deficiência em centros e escolas especiais separadas das escolas regulares. A preocupação com a inclusão social, no Brasil, passou a ser consistente no final do século XX (BAGGIO; CASA NOVA, 2017).

Durante a década de 1960, com o aparecimento do princípio de Normalização e por outro lado com a emergência e consolidação do conceito de Necessidades Educativas Especiais, no Relatório Warnock de 1978, inicia-se uma nova forma de entender a Educação Especial, e esclarece a ideia de que os fins da educação são os mesmos para todas as crianças, quaisquer que sejam os problemas decorrentes em seus processos de desenvolvimento e, em consequência, a educação fica configurada como um contínuo de esforços para responder às diversas necessidades educativas dos alunos para que estes possam atingir os fins propostos (LAPLANE, 2006).

A partir destes argumentos e, em forma progressiva o objetivo desta modalidade educativa começa a dar um giro no sentido que não só se trata de aperfeiçoar os avan-

ços no desenvolvimento da pessoa em função de sua deficiência, senão também e especialmente proporcionar um conjunto de apoios e recursos que têm de programar no sistema educativo regular para dar resposta de uma educação adequada e favorecedora do máximo desenvolvimento global (SASSAKI, 1997).

Esta mudança de perspectiva incide em uma concepção mais ampla da Educação Especial, associando com a ação educativa às pessoas de todas as idades e em âmbitos pedagógicos formais e não formais e aos poucos introduzindo uma ótica que consideram a Educação Especial e a Educação Geral como realidades separadas. Neste sentido se inicia a convergência entendendo que a educação deve ser configurada e posta a serviço dos alunos para satisfazer suas necessidades e limitações, destacando seu papel no estudo e análise dos processos de ensino aprendizagem deste grupo (SILVA, 2009).

A sociedade é composta por diferentes tipos de pessoas com as mais distintas manifestações da diversidade cultural. Embora haja essa diversidade, nota-se uma tendência do ser humano em estabelecer um padrão ideal diante dos aspectos que são comuns entre os sujeitos. A partir desse padrão, assim como por falta de informação, muitas vezes, subjuga-se, ou seja, desconsidera-se os indivíduos que se diferenciam de seus comportamentos, hábitos, aspectos físicos e linguagem, daquele padronizado pela sociedade em que estão inseridos (FERNANDES, 2012).

A voz dos surdos são os corpos e as mãos que falam, pensam, expressam e sonham. Para muitos a linguagem de sinais parece movimentos sem sentidos, mas que significam a possibilidade de estruturar pensamentos, organizar ideias e manifestar o significado da vida para esses sujeitos (ALMEIDA; VITALINO, 2012). Ao pensar e abordar sobre a surdez é preciso penetrar no mundo desses sujeitos e ouvir as mãos que, com movimentos dizem o que fazer para que seja possível o contato entre as partes envolvidas e, para tanto requer o conhecimento em linguagem de sinais. Permita-se ouvir essas mãos pois deste modo será possível mostrar aos surdos como é possível ouvir no silencia das mãos a palavra escrita (GOÇALVES; FESTA, 2013).

O surdo tem sua história marcada por julgamentos errôneos e preconceitos, entretanto, não é uma história de difícil entendimento e compreensão, a qual evolui apesar dos vários momentos impactantes. Assim, a sociedade vive-se momentos históricos que se caracterizam por mudanças, crises e turbulências, assim como também de surgimento de oportunidades (ALVES; FRASSETTO, 2015).

Atualmente a sociedade, identifica uma mescla de surdos no universo da deficiência auditiva, ou seja, alguns que usam aparelhos e falam que não usam aparelho e são sinalizados, outros que não falam e não usam aparelhos, temos surdos que são cegos ou os que possuem todas as características citadas. Dentro dessa diversificação de surdez, entende-se que todas as formas para alcançar a comunicação são válidas (FRIAS, 2017).

Em suma busca-se uma comunicação sem ruídos, uma comunicação perfeita, seja surdo ou ouvinte, além disso, mesmo os surdos que aprenderam a falar que não utilizam a LIBRAS, têm buscado aprender a língua. Observa-se assim que a sociedade está se preparando para aceitar o surdo como uma pessoa normal em vários aspectos. Por outro lado, os desequilíbrios psicológicos e neurológicos encontrados num surdo o rotulam como indivíduo incapaz de exercer funções diversas, das quais na verdade, os principais causadores do insucesso dos surdos são as relações interpessoais (DESSEN; BRITO, 1997).

A integração de surdos no mundo dos ouvintes é um trabalho demorado de conscientização sendo mais um desafio para os profissionais da psicopedagogia. No Brasil, embora os preconceitos ainda estejam muito presentes, permeando as relações entre deficientes e não deficientes é certo que uma nova postura diante dos cidadãos com deficiência está sendo gradativa, mas sistematicamente, assimilada pela sociedade (DESSEN; BRITO, 1997).

Os direitos que os deficientes possuem são exatamente os mesmos dos demais cidadãos, ocorrendo que para os deficientes exercerem parte desses direitos se torna indispensável à adoção de medidas especiais (ALMEIDA, 2015). Ressaltase que o exercício pleno do direito de ir e vir das pessoas com deficiência, quase sempre depende da retirada das barreiras ambientais (FRIAS, 2017).

Sendo assim, ao adquirir sua identidade o surdo tem a possibilidade de disseminar sua linguagem pelos locais que passa, pois por meio dessa que acontecerá sua comunicação, assim fazendo com que o direito de acessibilidade seja colocado em prática pela sociedade. Não existe uma escala de valores em relação ao mérito dos direitos das pessoas deficientes que devem ser observados, e cujo exercício deve ser assegurado para que a sua inclusão seja garantida, sendo impossível abrir mão de um deles, sem prejuízo de todos (FRIAS, 2017).

O exercício dos direitos deve ter garantia de forma integrada aos demais cidadãos. Entretanto, é fato que o surdo deve ter total conhecimento da língua oral e escrita, assim como não é menos fato que não se deve desmerecer o seu próprio patrimônio linguístico, pois a influência da surdez sobre o indivíduo cria características particulares que vão desde o desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social (FRIAS, 2017).

Na perspectiva da educação do Brasil. a escola deve promover acessibilidade ao ensino e permanência sem distinção em qualquer sentido, assim como, modos de respeito à di-

versidade e as especificidades de seus alunos na plena significância de suas ações políticas, institucionais e didático-pedagógicas (ALMEIDA, 2015). Diante disso, e considerando a inserção crescente do alunado surdo nas instituições de ensino é preciso que a escola os conceba não apenas como sujeitos presente nesses espaços, mas, como pessoas constituídas de direitos, com especificidades próprias no modo de conceber o mundo, de se comunicarem e, sobretudo, na maneira de serem ensinados e de adquirem conhecimento (FERNANDES, 2012).

Logo, é importante a formação continuada de professores e com isso descontruir o cenário atual das escolas que não ofertam condições favoráveis ao aprendizado do aluno surdo, tendo em vista que as barreiras associadas à comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte acabando prejudicando sua formação. Este conceito emerge do contexto atual da educação de surdos, no qual a perspectiva bilíngue se desencadeia e dá suporte as ações educacionais da educação de surdos (BRAYNER, 2016).

Se nas escolas, porventura, forem desprezados esses aspectos pode gerar conflitos de ordens pedagógicas, sociais e psicológicas, ocasionado o fracasso escolar desses alunos. Portanto, cabe ao professor ter consciência de sua responsabilidade e contribuição no seu trabalho à educação de surdos quanto uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (LUCHESI, 2012).

Sendo assim, não se vê uma descrição maior significado, se não a de que, o desenvolvimento no espaço social e escolar do sujeito surdo está ligado de modo íntimo com a escola, associado à condição de estímulos a utilização de sua língua natural e o ao efetivo uso dela pelo professor, concebendo o aluno surdo como pessoa, como sujeito em desenvolvimento e dotado de direitos (BAGGIO; CASA NOVA, 2017).

E se tratando do valor que a formação continuada traz ao professor, este profissional, ao fazer parte deste universo, possui habilidade de construir métodos apropriados para alcançar o propósito de ensino e de aprendizagem levando em consideração a diferença entre o surdo e o ouvinte na escola. Portanto, cada vez mais é preciso que os professores conheçam, estimulem e utilizem a LIBRAS na educação dos surdos (LUCHESI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, historicamente, as escolas têm excluído os alunos surdos, apenas oferecendo a aquisição da linguagem escrita e oral nas salas de aula de ensino regular. Diante disso, o desafio que se enfrenta é o de transformar a escola de todos para todos em uma instituição igualitária, renovando suas práticas pedagógicas para atende os desafios que chegam a sociedade, na formação de um sujeito pleno de seu compromisso.

A inclusão do surdo no EF ocorre por meio de uma interprete que traduz para LIBRAS os conteúdos ministrados pelo professor e avalia o aluno. Deste modo, o papel do professor junto com o interprete é o de conseguir realizar o processo de inclusão do surdo. Neste sentido, a formação continuada precisa estimular nos professores a apropriação de novos saberes, atribuindo a estes profissionais uma autonomia interativa e contextualizada que permita que suas ações sejam transformadas.

A educação continuada é um conceito de contínua aprendizagem, prega a atualização constante do profissional em todas as áreas de sua vida: acadêmica, pessoal ou profissional. Portanto, a educação continuada, trata-se de uma aplicação prática da máxima que diz que nunca é tarde para que se aprenda algo novo.

Embora seja um termo bastante difundido, muitos profissionais não ao aplicam no dia a dia. A maior parte dos profissionais, apesar de terem conhecimentos sobre o termo, não o aplicam no dia a dia. Entretanto, é importante encarar a educação continuada como uma oportunidade para evoluir sempre.

A formação continuada de professores pautada na prática dialógica significativa, com base em uma perspectiva sócio histórica da linguagem somado as condições que favorecem a profissão, como as condições de trabalho, o ambiente, os recursos materiais, etc. podem se configurar em uma alternativa na promoção da qualidade de ensino e, deste modo, ressignificar a vida profissional dos docentes, de maneira, a empoderá-los, fazendo com que este profissionais de fato se reconheçam como sujeitos ativos no seu processo de formação. Além disso, a educação continuada se constitui em um importante meio para garantir a instrumentalização, o suporte, a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos para ancorar a atuação do professor.

Portanto, a formação continuada deve ser considerada como um permanente processo de aperfeiçoamento dos sabes fundamentais ao exercício da docência, realizado durante a vida profissional, com intuito de garantir uma efetiva ação docente que promova uma aprendizagem significativa. Como parte da formação profissional ela deve ser dada ao longo de sua atuação, para que possa possibilitar um sentido novo a prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar o trabalho do professor.

CONTINUIND EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE INCLUSION OF THE DEAF IN ELEMENTARY EDUCATION II

ABSTRACT

The inclusion of the deaf in Elementary Education has faced several challenges, including the difficulty of interaction, communication between peers and the lack of teacher training to work with these students. The school needs trained professionals with initial and continuing training that includes teaching and specific knowledge regarding the schooling of the deaf. The main objective of this research work is to discuss the importance of continuing teacher education for the inclusion of the deaf in Elementary School II. Aiming to meet the main objective, the methodology used in the construction of this study is based on the technique of data collection through a bibliographic investigation that consists of the theoretical basis of materials that have already become public. In this context, and bearing in mind that educational reforms point to new professional demands, continuing education in LIBRAS emerges as a constant redefinition of teaching practice

Keywords: LIBRAS; Deaf; Inclusion; Continuing training.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane J.F.; VITALINO, Célia R. A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/24 29/582>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ALMEIDA, Wolney G. Educação de surdos: Formação, estratégia e prática docente.

1. ed. Ilhéus: Editus, 2015.

ALVES, Elizabete G.; FRASSETTO, Silvana S. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. In. Revista Aletheia v. 46, n. 1, 2015, p. 211-221.

BAGGIO, Maria A.; CASA NOVA, Maria G. Libras. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.

DESSEN, Maria A.; BRITO; Ângela M. W. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. In. Paidéia. v. 1, n. 12, 1997, p.. 111134.

FERNANDES, Sueli. Educação de surdos. 1. ed. Curitiba; InterSaberes, 2012.

FRIAS, Adrieli A.S. Inclusão Social dos deficientes auditivos: Fundamentos jurídicos e aspectos sociais acerca da acessibilidade dos surdos. 2017. Disponível em: <http://facnopar.com.br/conteudo-arquivos/arquivo-2017-06-14-1497468925797 5.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

HONORA, Márcia. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LACERDA, Cristina B.F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. 1. ed. São Carlos, 2013.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In. Educação e Sociedade. v. 27, n. 96, 2006. p. 689-715.

MACHADO, Lucyenne M.C.V. Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

NORONHA, Samanta C C.; COELHO, Irene S. Formação do professor para inclusão do aluno surdo. In. UNISANTA Humanitas: Reflexões e Práticas de Ensino. v. 5, n. 3, 2016, p. 283-290.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8.Ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SILVA, Maria O.L.; CABRAL, Carmem L.O. Formação Continuada: Desenvolvimento profissional de professores na escola. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

LUDMILA CONSTANTINOV SACCON

RESUMO

Predomina, na cultura brasileira, a ideia de que a função maior da educação ambiental é despertar a consciência ecológica na sociedade, sensibilizando as crianças e os jovens - as futuras gerações - para a compreensão da problemática ambiental e a importância da aquisição de novos comportamentos e atitudes. Um trabalho cujo produto estaria sempre postado no futuro. Esse imaginário valoriza o papel da educação no seu esforço de formação dos novos cidadãos, porém é preciso ir além nas expectativas quanto às possibilidades da educação ambiental. Temos uma situação mundial problemática no que se refere ao uso dos recursos naturais do planeta. A dimensão social dessa situação requer ações de enfrentamento para o tempo presente, junto aos usuários contemporâneos desses recursos naturais. Isso significa desenvolver o esforço de contribuir para a aquisição do repertório da cultura da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões, considerando as práticas sociais, as relações produtivas e mercantis, as instituições, as doutrinas político-ideológicas, as condições socioeconômicas e culturais, e também para a compreensão da magnitude dos problemas ambientais atuais e do saber ambiental necessário à compreensão da vida e da relação humano-sociedade-natureza.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino. Sustentabilidade.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao longo de milhares de anos o ser humano foi desenvolvendo mecanismos e sistemas para geração de bens e serviços com um padrão de qualidade continuamente melhorado, para atender às crescentes demandas por produtos inovadores e aumento do lucro.

A consideração ambiental foi subvertida em função das ideias de que o desenvolvimento, a qualquer custo, seria necessário para o atingimento do conforto e felicidade da humanidade.

Foi a partir da década de 1960, com os movimentos contraculturais, que surgiu o movimento ecológico que trazia como uma de suas propostas a difusão da educação ambiental como ferramenta de mudanças nas relações do homem com o ambiente.

A educação ambiental surge como resposta à preocupação da sociedade com o futuro da vida, pois sua proposta é superar a dicotomia entre a natureza e sociedade, através da formação de uma atitude ecológica nas pessoas, que tem como fundamento principal a visão socioambiental, que afirma que o meio ambiente é um espaço de relações, é um campo de interações culturais, sociais e naturais (a dimensão física e biológica dos processos).

Durante a Conferência Intergovernamental sobre educação em Tbilisi na antiga URSS, considerado um dos eventos mais decisivos nos rumos da educação ambiental, foram elaborados os objetivos, princípios, estratégias e recomendações. Inclusive, como resultado dessa Conferência, critérios foram elaborados para orientar propostas sobre a educação, que deve:

- ser atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida;
- ter caráter interdisciplinar integrando o conhecimento de diferentes áreas;
- ter um perfil pluridimensional, associando os aspectos econômicos, políticos, cultural, social e ecológico da questão ambiental;
- ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais;
- visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais.

No Brasil, a educação ambiental veio a se tornar lei em 27 de abril de 1999. Conforme está descrito na lei nº 9.795, Educação Ambiental pode ser definida como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, MMA, 1999)

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

- formal: processo institucional que ocorre nas unidades de ensino;
- informal: caracteriza-se por sua realização fora de escola, envolvendo flexibilidade de métodos e de conteúdos e um público alvo muito variável em suas características (faixa etária, nível de escolaridade, nível de conhecimento da problemática ambiental etc.).

De acordo com os documentos legais sobre Educação Ambiental, podemos dizer que a responsabilidade sobre preservação e temas a serem desenvolvidos em ambientes

escolares ou outros lugares de aprender cabe, prioritariamente,

- ao poder público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promoverem a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

- às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados a capacitação dos trabalhadores, visando a melhoria e o controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.

Educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É uma metodologia de análise que surge a partir do crescente interesse do homem em assuntos como o ambiente devido as grandes catástrofes naturais que têm assolado o mundo nas últimas décadas.

Os 16 princípios para a educação ambiental, que foram compilados pelos participantes do Fórum Global da Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio-92, no Rio de Janeiro, são:

- a educação é um direito de todos; todos são aprendizes e educadores;

- a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal ou normal, promovendo a transformação e a construção da sociedade;

- a educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;

- a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social;

- a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;

- a educação ambiental deve estimular solidariedade, e igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democratas e interação entre as culturas;

- a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fomo, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira;

- a educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas;

- a educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como, promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica em uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, até de estimular a educação bilíngue;

- a educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade, isto é, implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos;

- a educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado;

- a educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana;

- a educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais;

- a educação ambiental requer democracia dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com interesses de todos os setores da sociedade. A comunidade é direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores;

- a educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, devendo converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis;

- a educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilha-se este planeta, respeita seus ciclos vitais e impor limites a expressão dessas formas de vida pelos humanos. (BRASIL, MEC, s.d.)

No Brasil, a educação ambiental assume uma perspectiva mais abrangente, não restringindo seu olhar a proteção e ao uso sustentável de recursos naturais, mas incorporando fortemente proposta de construção de sociedades sustentáveis, fazendo mais do que um segmento da educação, a educação em sua complexidade de completude.

Os conceitos sobre coleta seletiva, biodiversidade e uso racional da água são os mais comumente apresentados aos alunos do Ensino Fundamental. Notadamente a coleta seletiva passou a fazer parte do cotidiano de pessoas físicas e empresas, tornando-se praticamente um hábito nos centros urbanos. Praticamente todos os estabelecimentos de alimentação e espaços de grande circulação de pessoas contam com lixeiras para a separação e descarte de materiais recicláveis.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMBIENTE ESCOLAR

Por meio de pesquisas, a abordagem da educação ambiental ganhou uma nova dimensão de desenvolvimento entre vários eixos de pesquisa em educação. Além disso, o campo ambiental foi conquistado e assumido como possível complementarse como outra abordagem epistemológica e incorporar decisivamente as contribuições da ciência humana.

Toda criança e adolescente tem o direito de receber educação escolar que o capacite ao exercício da cidadania relacionada ao meio ambiente. Portanto, é necessário que todos obtenham informações para que possam refletir sobre a importância de ser cidadão no mundo que o cerca.

Numa época em que a informação desempenha um papel cada vez mais importante no ciberespaço (mídias e Internet), a educação cidadã representa uma oportunidade para inspirar e motivar as pessoas a mudarem formas de participação. Nesse sentido, deve-se salientar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a responsabilidade individual passa a ser coletiva, e se torna o objetivo básico de promover um novo tipo de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável. Assim, pode-se entender que a educação ambiental é uma condição necessária para modificar a deterioração da degradação social e ambiental.

Dessa forma, a escola desempenha um papel importante na garantia de um futuro sustentável, por ser uma instituição privilegiada para a formação de pequenos cidadãos, ou seja, aprender para e com as crianças se torna mais fácil, porque para elas tudo é novo, a maneira de aprender, ouvir e pensar.

Assim, é necessário promover um projeto que conscientize a todos da importância de proteger a natureza e experimentar manifestações significativas no cotidiano dos cidadãos.

A gravidade dos problemas ambientais tem como premissa medidas para reduzir o impacto negativo no meio ambiente e na sociedade e deve ser tão rápida quanto nossas ações predatórias. A sociedade de consumo em que vivemos está acostumada a extrair matérias-primas da natureza e descartá-las em aterros, o que exemplifica a relação de privação de seu habitat. Portanto, muitos produtos recicláveis se torna inútil em sua forma de destino. Devido ao potencial de altos níveis de poluição e má gestão dos resíduos gerados, isso significa um enorme dano ambiental que prejudica a qualidade do ar, especialmente as águas superficiais e subterrâneas.

No entanto, buscamos desenvolver atitudes e ações para proteger e preservar o meio ambiente natural, o que demonstra que o uso de práticas de proteção ambiental pode trazer benefícios a si e à comunidade e contribuir para o desenvolvimento de posições sociais e políticas preocupantes e determinadas.

Não há dúvida de que a educação é um dos meios mais urgentes e necessários para reverter essa situação, porque hoje muitos desequilíbrios ambientais estão associados ao comportamento humano inadequado, um apelo consumista que gera desperdício e uso inadequado de recursos naturais. Portanto, é possível que, através das instituições de ensino, possamos mudar hábitos e atitudes humanas para formar uma disciplina com plena consciência ecológica.

A educação ambiental é de fundamental importância nas instituições de ensino, porque os alunos têm um senso de proteção ambiental, mas ainda existem grandes falhas na prática que continuam sem conscientizar esses mesmos alunos sobre a seriedade desses comportamentos. No entanto, no currículo da escola primária, questões ambientais como tema horizontal ainda estão recebendo pouca atenção. A falta de treinamento ambientalmente relevante aos educadores dificulta o tratamento do conteúdo do curso sob abordagens ambientais, o que geralmente compromete a reflexão e a ação dos alunos.

A educação geralmente falha em atender a todas as necessidades dos diferentes membros da sociedade, principalmente porque estimula a competitividade irracional.

Historicamente, as questões ambientais começaram em 1968, quando as

Nações Unidas convocaram a primeira "Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano" em uma reunião de cientistas no "Clube de Roma". A UNESCO publica livros, artigos e livros didáticos com o objetivo de estabelecer uma perspectiva educacional sobre o assunto. Após o surgimento do tema, houve uma confusão teórica entre educação ambiental, biologia e ecologia.

A educação ambiental é realizada em vários contextos da sociedade. As perspectivas educacionais podem ser abordadas em todas as disciplinas, como a análise da relação entre as pessoas e o ambiente natural e as relações sociais. Nesse sentido, o objetivo da educação ambiental é consciência, o conhecimento, comportamento, habilidade, julga-

mento e participação no ambiente global.

Há muito que o Brasil está ciente da importância da educação ambiental. Durante o fórum paralelo da Rio-92, foi elaborado o documento "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global". Um de seus princípios é que "a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formais, não formais, promovendo a transformação e a construção da sociedade". "A educação ambiental deve ajudar a desenvolver: Uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos".

Também em 1992, o Ministério do Meio Ambiente, Educação, Cultura e Ciência e Tecnologia estabeleceu o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA. Para cumprir suas obrigações e atuar como executor da política ambiental nacional, o IBAMA desenvolveu diretrizes para a implementação do PRONEA. Inclui educação ambiental no processo de gestão ambiental, o que a cobre quase todas as suas áreas de atuação. A educação ambiental integrou de maneira ampla e abrangente as questões sociais e ambientais ao penetrar em todas as disciplinas.

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ATORES

Podemos entender facilmente que hoje a conscientização da educação ambiental deve ser aumentada em todos os setores. Ao se mostrar cada vez mais claramente, a educação ambiental levanta questões básicas sobre como integrá-la aos programas escolares, de modo que o comportamento das gerações futuras se baseie em uma maneira sustentável de pensar.

Partindo dessa premissa, percebe-se a importância do professor da Educação Básica como multiplicadores das ideias sobre Educação Ambiental, pois são eles, ao lado da família, os maiores responsáveis pela formação de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania.

A percepção sobre os problemas do meio ambiente, gerados pelas alterações climáticas que, por sua vez, são resultados das ações humanas sobre esse meio ambiente, tem aumentado nas últimas décadas, embora não seja um assunto relativamente novo.

A Educação Ambiental para todos, independentemente de sua faixa etária ou condição socioeconômica, tornou-se absolutamente necessária. Por conseguinte, a criação de métodos e estratégias também se transformou em prioridade para que a população tenha acesso às informações de maneira clara e compreensível.

A formação de novos hábitos – e que estes se integrem à rotina diária de todos – deve ser estimulada, e crianças e adolescentes são muito hábeis em fazer incorporar gestos simples, como a separação de resíduos para reciclagem.

Assim, a Educação Ambiental, ainda que deva ser aplicada em todos os setores da sociedade, se começa a ser aplicada aos alunos dos três níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – terá maiores chances de sucesso ao serem multiplicadas em outros setores da sociedade, dada a capacidade de engajamento de crianças e adolescentes.

Ao longo de sua história, a Educação brasileira tem servido a diversos propósitos. No princípio, direcionada apenas para a elite, dona do poder político e econômico. Como demonstra a História, saber é poder.

Depois, com a necessidade de se qualificar a mão de obra, estendida também às camadas mais pobres. No Brasil agrário, bastava ao homem conhecer a terra, as estações do ano e o trato com as plantas. Não precisava saber ler nem escrever. Não era necessário. O Brasil moderno, das grandes fábricas e indústrias siderúrgicas, de petróleo, automotivas, precisava de mão de obra qualificada, capaz de operar as máquinas que nos levariam ao mundo desenvolvido e nos transformariam em uma potência mundial.

Por fim, obrigatória, por força da lei. A pobreza não mais justificava que os pais não enviassem uma criança à escola para aprender como ser útil ao país.

Apesar de tantos percalços, de tantas lutas, derrotas e vitórias, o país cresceu e se desenvolveu. Devemos isso aos legisladores que, entre erros e acertos, nos mostraram o caminho a ser trilhado em busca de uma educação que realmente sirva aos seus propósitos: desenvolver o cidadão em todos os aspectos.

Com base no mercado de trabalho e nas novas exigências sociais, a educação dinâmica proposta está alinhada com as habilidades que os indivíduos precisam desenvolver. Atualmente, o mercado exige profissionais dinâmicos, inovadores, participativos e inovadores que possam fornecer novas soluções para os problemas e tomar boas decisões.

Questiona-se se alunos carentes, oriundos de regiões onde não podem contar com condições acima das mínimas (quando nem mesmo essas condições estão presentes), têm recebido instrução escolar suficiente para tornarem-se esses profissionais que o mercado de trabalho exige atualmente.

Também isto se dá com a formação dos professores. Muitos enxergam no magistério uma carreira sólida, segura, porém não inves-

tem muito na formação antes de ingressar no serviço público, e depois não encontram condições favoráveis para o desenvolvimento e o aprimoramento profissional.

Resta, tanto aos alunos quanto aos professores, a atuação de empresas e Organizações Não Governamentais que investem seus recursos na disponibilização de cursos – aos alunos, profissionalizantes, em geral – e de equipamentos para suprir as necessidades das escolas, principalmente no que tange à tecnologia.

O ambiente escolar está se transformando, em atendimento às necessidades do mercado de trabalho, com a aplicação de novas tecnologias alinhadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também quanto à aquisição de competências socioemocionais e, por que não, também socioambientais.

Existem espaços e estruturas que são reconhecidamente próprios da educação como a sala de aula e a escola, por exemplo. São chamados espaços escolares, constituídos historicamente. Via de regra, as escolas constituem espaços padronizados em quase todos os lugares, cujas formas e estruturas foram pensadas para atender determinadas funções e objetivos pedagógicos, muitas vezes de disciplina, reclusão, proteção, controle e vigilância, portanto de regulação e não necessariamente de emancipação.

É quase impossível se falar ou pensar a educação escolar sem associar imediatamente a imagem de uma sala de aula. E uma sala de aula dificilmente difere ou muda de uma escola para outra, de uma série para outra, seja onde for. É sempre uma sala quadrada ou retangular, com janelas, uma porta, um quadro negro, a mesa da professora e cerca de 30 a 40 carteiras enfileiradas para os alunos e alunas. O que pode mudar são as representações, a postura e atitude dos educadores e educadoras frente a "sala de aula".

Ao educador ambiental é instigante a ideia de mexer nas estruturas e espaços desta "sala de aula" e construir uma nova ambientação que provoque os corpos, emoções e mentes a terem novas sensações e descobertas. Ou seja, mexer nestas estruturas e espaços para ampliar as possibilidades de inserção da Educação Ambiental.

No que se refere a Educação Ambiental, algumas instituições públicas e privadas apresentam iniciativas, algumas isoladas e temporárias, mas que de alguma forma contribui para a multiplicação de ações. E essas ações nem sempre podem ser apresentadas e realizadas apenas na sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas definitivas às questões contemporâneas requerem análise do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e envolvem aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. Com esse entendimento, a educação ambiental, integrada às demais políticas públicas setoriais, assume destacada posição para o diálogo, a parceria e a aliança, e pauta-se pela vertente crítica e emancipatória da educação, estimulando a autonomia do educando, de modo a desenvolver não apenas a ética ecológica no âmbito individual, mas também o exercício da cidadania. Esse modo de fazer da educação ambiental requer dos educadores um aprofundamento teórico e um aprendizado de modos de interagir com os educandos que são necessários para traduzir o sentido crítico e emancipatório da educação ambiental em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

_____. MEC. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global [recurso eletrônico]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

DIAS, G. F; Souza, C. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo, GAIA, 1993

FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205

OLIVEIRA, M. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária. Campinas, SP (Brasil). 1999.

REIGOTA, M. A. Floresta e a escola: Por uma educação Ambiental pós-moderna.

São Paulo, Cortez, 1999.

_____. Verde cotidiano: O meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

RUSCHEINSKY, A. Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre, Artmed, 2002.

O IMPACTO DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ALUNO EM ESCOLARIZAÇÃO

MÁRCIA REGINA SCARPA PILON

Resumo:

Compreende-se que a escola possui papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, para isso, é de fundamental importância a utilização de recursos que dialoguem com a linguagem natural do público que, por sua vez, é predominantemente lúdica, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo estudar como as contações de história favorecem o desenvolvimento infantil, sobretudo, o estímulo para o desenvolvimento da competência leitora. Para atingir os objetivos propostos, foi desenvolvido um estudo de cunho bibliográfico. E os resultados evidenciaram que as contações de histórias possuem papel crucial para que a criança desde cedo explore a cultura letrada, desenvolva criticidade, capacidade reflexiva e visão de mundo, interagindo com as mais diversas experiências exploradas em cada conto. Contudo, evidencia-se a necessidade de trabalhar de forma lúdica para favorecer esse processo, tornando-o leve, prazeroso e permitindo que o aluno demonstre postura mais ativa, autônoma e encontre espaço para construir o conhecimento a partir dos mais diferentes papéis que as histórias podem propor.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Contação de histórias; Competência leitora; Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O papel da escola na contemporaneidade é pauta de grandes estudos, uma vez que é necessário encontrar ferramentas que auxiliem na formação integral do aluno para o pleno exercício de cidadania. Neste contexto, a proposta da educação para as crianças passou por inúmeras mudanças ao longo da história, considerando que o atendimento não deveria ser apenas de caráter assistencialista, e sim com estímulos adequados para oferecer toda a base necessária para o seu desenvolvimento pleno.

Com isso, surge a necessidade de alinhar as ações para que contemplem este público a partir de sua linguagem natural, visando explorar o máximo do seu potencial. Neste sentido, a ludicidade apresenta-se como ferramenta capaz de promover o desenvolvimento da criança através da fantasia, imaginação, criatividade, interação, entre outros.

Embora a linguagem lúdica esteja presente em várias ações das escolas atuais, as contações de histórias ganham destaque devido ao acesso à cultura letrada, oferecendo uma formação que faz do aluno autônomo, crítico, reflexivo e com visão de mundo, através do acesso às diferentes culturas e exploração do próprio imaginário.

Dessa forma, acredita-se que há uma diferença fundamental entre ler e contar histórias, considerando que a leitura por si só pode ser um mecanismo de apresentar informações, enquanto contar histórias associa-se o universo lúdico e faz com que as crianças reflitam, criem, interajam e deem asas à imaginação.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de estar em contato com o universo literário, pois é imprescindível para o desenvolvimento da criança, uma vez que múltiplas habilidades são exploradas, além de encaminhá-la ao processo de alfabetização e letramento. No entanto, é preciso que o professor se aproprie de recursos e estratégias alinhadas a linguagem natural da criança, para que todas as suas potencialidades sejam verdadeiramente exploradas e, principalmente, a desperte para a reflexão, criticidade, visão de mundo, bem como a torne um leitor assíduo. A pergunta norteadora do estuo é: como as estratégias lúdicas utilizadas no momento da contação de histórias estimulam a criança de maneira integral?

Neste sentido, entende-se que contar histórias é um ato complexo, que exige conhecimento, técnicas e sensibilidade para despertar o educando para o universo da imaginação. Quando as práticas de leitura são associadas ao lúdico, a criança se sente contemplada e torna-se receptiva ao conhecimento, uma vez que as práticas são mais dinâmicas e atrativas, despertando a imaginação, curiosidade, criatividade, entre outros.

Sendo assim, é preciso compreender a contação de histórias como uma verdadeira arte e não um ato mecanicista de apresentar uma obra, pois a partir disso, o professor poderá se apropriar de ferramentas que tornem este momento rico em estímulos capazes de trabalhar a criança de maneira integral.

A pesquisa tem como objetivo geral estudar como as contações de história favorecem o desenvolvimento infantil, sobretudo, o estímulo para o desenvolvimento da competência leitora. E como objetivos específicos traçar um panorama histórico da infância e literatura infantil, explorar como a contação de histórias favorece o desenvolvimento integral do aluno e conhecer quais estratégias o professor pode utilizar para potencializar a contação de histórias a fim de estimular o desenvolvimento da competência leitora.

Trata-se de um estudo exploratório de revisão de literatura. A bibliografia utilizada contempla livros e artigos científicos disponí-

veis nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo, com renomados autores do campo da literatura infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OS CONTOS INFANTIS

De acordo com Coelho (2000), a literatura apresenta-se como toda linguagem expressa proveniente de uma experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com precisão, pois cada período histórico caracteriza-se por uma literatura cheia de especificidades.

Para compreender as diversas obras que temos hoje, é necessário analisar a singularidade de cada período, conhecendo a longa caminhada literária, considerada inacabada, pois está em constante evolução, mas que a cada período é marcada por grandes autores e obras que perduram por uma eternidade.

As primeiras obras voltadas ao público infantil foram publicadas na primeira metade do século XVIII na Europa. Anteriormente, no século XVII, alguns contos foram escritos, e após sofrerem algumas adaptações, são reconhecidas até os dias atuais. Entre os principais autores da época, destaca-se Charles Perrault, citado por Carvalho (2009, p. 77)

A literatura infantil tem seu início através de Charles Perrault, clássicos dos contos de fadas, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época que tais histórias; por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da literatura, e elegê-lo criador da literatura da criança. (CARVALHO, 2009, p.77).

As obras de Perrault reproduziam a sua visão da sociedade, influenciadas pelo folclore, como também evidenciaram um novo conceito literário: os contos de fadas (CASTRO, 2004). Entre o vasto leque de obras do autor, destaca-se: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O gato de botas, Cinderela, Barba Azul e o Pequeno Polegar

No entanto, embora esses autores tivessem contribuições essenciais para a literatura infantil, o acesso era extremamente restrito, ou seja, as crianças de classe popular não tinham acesso as obras e muito menos a escrita, enquanto as crianças da alta sociedade eram alfabetizadas e desfrutavam de todos os contos (COELHO, 2000).

Neste sentido, considerando que a educação não era acessível para todos os povos, todo conhecimento adquirido através da leitura e universo lúdico não era vivenciado por todas as crianças, que devem ter uma infância rica em conhecimento independentemente de condição social.

Já no século XIX, Luís Jacob e Guilherme Carlos Grimm, popularmente conhecidos como irmãos Grimm, trouxeram um novo estilo para a literatura, através do romantismo, utilizando da simplicidade e de personagens populares para a elaboração de seus contos (COELHO, 2000).

Os irmãos Grimm criaram diversas histórias infantis e publicaram uma coleção de contos no ano de 1812 que introduziram algumas especificidades nos personagens da literatura infantil que perduram até hoje, tais como camponeses, alfaiates, mágicos, bruxas, entre outros, que caracterizam muitos dos contos literários voltados a este público

(CARVALHO, 2009).

As principais obras e contribuições para a literatura infantil desta autor são as obras João e Maria, A gata Borralheira, Branca de Neve etc.

Ainda no século XIX, o autor Hans Cristian Andersen enriqueceu a literatura infantil com diversas obras aplicando a natureza viva e plenitude dos movimentos, através de uma linguagem encantadora, dando vida aos objetos mais simples presentes em suas obras (CASTRO (2004).

Dentre suas principais contribuições destacam-se O patinho feio, A pequena Sereia, O soldadinho de Chumbo, entre outros. O referido autor mostra que no final do século XIX, a literatura infantil chega no Brasil, onde o surgimento da literatura foi compatível com a revolução industrial e o processo de urbanização que ocorreu neste mesmo período.

Diante deste novo cenário, foi inevitável a aparição de grandes consumidores de bens culturais, que colocavam o conhecimento como uma das maiores necessidades dentro deste modelo social (CASTRO, 2004).

De início, a literatura infantil foi trabalhada apenas no cenário escolar, para ensinar conteúdo da Língua Portuguesa, sendo mais uma vez um recurso didático de acesso apenas aos que tinham capital (COELHO, 2000).

Através das obras citadas, percebe-se que diferentemente do que foi observado no século XVII, ou seja, o acesso restrito às classes sociais elevadas, os contos citados fazem parte da infância e repertório de todas as crianças mundialmente.

Dentre as diversas mudanças decorrentes da revolução industrial, o Brasil começou a evoluir no requisito literatura, e passou a traduzir e adaptar diversas obras literárias para o público infantil. A partir disso, surgiu a necessidade da criação de obras nacionais que interagissem com este público, pois a necessidade de consumo de produtos culturais era muito evidente.

De acordo com Coelho (2000, p. 30), "o caminho para a redescoberta da literatura infantil, foi traçado pela psicologia experimental,

que considerava a inteligência um elemento construtivo do universo que cada um constrói dentro de si." Dessa forma, as manifestações pedagógicas e literárias surgiram na fase em que o saber passou a ser valorizado, sendo um padrão ideal a ser alcançado pela população brasileira.

Assim, a literatura infantil no Brasil inicia-se com Monteiro Lobato, que descreveu de forma didática suas obras através do folclore e sua imaginação. Sandroni (1998) complementa:

Com a publicação de A Menina do Narizinho Arrebitado, em 1921, José Bento Monteiro Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente as crianças e jovens. (SANDRONI, 1998, p. 13).

O sucesso de Lobato se deu pela utilização da realidade muito comum das famílias brasileiras em suas histórias, retratando simples acontecimentos cotidianos, gerando identificação com o público-alvo, como obra A menina do Narizinho arrebitado que se tornou sucesso nacional para as crianças (COELHO, 2000).

O autor utilizava da linguagem simples para melhor assimilação das crianças, direcionando a obra ao seu público-alvo, buscando gerar consciência e capacidade crítica, o que remete muito aos conceitos de letramento. Para isso, Lobato deixou um pouco de lado o padrão culto da língua e introduziu a oralidade na fala dos personagens, deixando seus contos mais emocionantes e palpáveis. Este sucesso resultou na união de diversos contos que formou o tão famoso Sitio do Pica Pau Amarelo.

Para Abramovich (1997), Lobato buscou o nacionalismo na criação de personagens que refletiam a brasilidade na linguagem, nos comportamentos, na afetividade, na relação com a natureza.

Assim, o espaço do Sitio do Pica-pau Amarelo constitui sempre o ponto de entrada de todas as narrativas. Reinações de Narizinho arrebitado, obra que da início a etapa mais fértil da ficção brasileira, com personagens representando seres humanos como, Lucia, Pedrinho, D.Benta, Tia Anastácia, que apresentam a mesma textura das personagens inventadas (a Boneca Emilia, o Sabugo Visconde de Sabugoza, o Pequeno Polegar). O autor traz para a literatura infantil o maravilhoso, o fantástico, um mundo de fantasias que se torna "real" no momento em que o pequeno leitor se envolve na história.

Sem dúvida Monteiro Lobato revolucionou e contribuiu muito para o desenvolvimento da literatura infantil brasileira, mas é importante lembrar que no Brasil os pioneiros da literatura infantil foram: Carl Jansen (1823-1889) nasceu na Alemanha e ainda jovem mudou-se para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor, traduziu clássicos como Robinson Crusoé (1885) e Viagens de Gulliver (1888). Outro pioneiro brasileiro foi Figueiredo Pimentel (1869-1914) publicou coletâneas como os contos da Carochinha (1894) (ZILBERMAN, 2005, p.90).

A literatura é a manipulação do sentimento ou pensamento por meio de palavras, frases, textos e desenhos, pois a criança não tem vocabulário para comunicar toda a sua emoção ou sentimento (ABRAMOVICH, 1997).

Literatura é uma atividade de construção, onde exprime à alegria e a angústia, as certezas e os mistérios do homem. Fundamentada na emoção, na fantasia, na imaginação, no sentimento e acima de tudo na liberdade. É um conjunto de obras ou de escritos literários. Segundo Souza (2014) a definição também está relacionada ao público que atende, e não apenas pelo texto resultante desta manifestação.

Ainda de acordo com Souza (2014, p. 5) "a característica deste público pertence a uma faixa etária, e estimulação familiar, uma revelação com o mundo da escola e o convívio com a sociedade. Trata-se de uma criança que ainda não ultrapassou situações que, temporária não deixa de se mostrar importante".

Cada conto de fada possui um valor educativo. Ensina a ver, a escutar, a pensar e a viver por si mesmo. A ela é fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, nos põem mais críticos diante do mundo. E, porque essa recriação que bloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, e que é indispensável à construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (HELD, 1980, p.234).

Este universo enriquece a imaginação da criança, oferecendo-lhe condições de libertação sadia, ensinando-lhes a libertar-se pelo espírito, levando-a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade.

Dessa forma, atualmente a literatura infantil não é entendida apenas como um recurso pedagógico, ela abrange um sentindo mais amplo, o de propiciar ao leitor (criança) uma nova visão da realidade, podendo estimular o exercício da mente de maneira divertida e agradável. Além disso, disponibiliza a criança o contato com o belo, com a arte, com o encantamento.

Analisando as palavras de Held (1980), constata-se que os livros que compõem a literatura infantil são aqueles com os quais as crianças se identificam e os escolhem de acordo com seus interesses, oferecendo divertimentos e revelando curiosidades.

A palavra literatura significa arte, prazer, independente do adjetivo que receba. Portanto o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita

somente para crianças. Meireles (1979, p.89) complementa dizendo sobre os contos de fadas: "[...] representam o exercício de poética e beleza, que é escrito para qualquer pessoa e que possa agradar as crianças".

Dentre vários conceitos para literatura infantil, Cunha (1998, p. 35) destaca: "Contos de fadas são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criançada".

Pode-se perceber que uma das características que define os contos de fadas é o despertar da imaginação e da criatividade do leitor, proporcionando momentos prazerosos, constituindo um mundo repleto de magia.

Segundo Abramovich (1997, p. 18) "Os contos de fadas, não só encantam, como oportunizam ao leitor (criança) adquirir conhecimento de si próprio e do mundo que lhe cerca. Deste modo, possibilita aprendizagens e desenvolvimento".

A literatura infantil mostra a forma como a criança se relaciona com o outro. Enquanto a literatura infantil exercita sua imaginação e criatividade, interagindo com o mundo adulto, tentando compreendê-lo. Sabe-se que por intermédio da literatura infantil que a criança constrói seu mundo e desenvolve todas as suas formas de expressão.

Ao observarmos as crianças, vivenciando cenas do dia a dia, criando e recriando seu espaço, percebe-se que suas emoções afloram, sua socialização é mais solicitada e seu cognitivo é estimulado. Os contos de fadas representam situações da vida cotidiana por meio do quais as crianças representam e exploram o conhecimento, deixam transparecer suas emoções e extravasam suas necessidades.

Assim, através desta modalidade de literatura que a criança faz valer sua interação com o outro, contribuindo assim, em seus aspectos morais, sociais, culturais e intelectuais.

Quando as crianças escutam histórias, pode se observar sinais de alegria, prazer, desejos. Portanto através das atividades desenvolvem habilidades sociais, física e intelectual além de desenvolver suas percepções (ABRAMOVICH, 1997).

Por meio dos contos de fadas, a criança apresenta emoções e sentimentos, como ódio, alegria e tristeza. À medida que se desenvolve, apresenta emoções ligadas a estimulação sensorial. As emoções estão ligadas ao bem-estar no grupo em que a criança esta envolvida. Dessa forma, envolve a afetividade e tem a importância de criar, descobrir e aprender através do mundo a sua volta.

A literatura infantil, como toda arte, é uma forma de expressão importante e desempenha um papel decisivo na vida da criança. Não deve ser apresentada como forma de passatempo, mas como uma atividade que, além de proporcionar a recreação, contribui para o desenvolvimento infantil.

No mundo infantil a literatura é, ao mesmo tempo, recreação, prazer, terapia, fantasia, comunicação, levando o leitor a imaginar que, através das histórias, é capaz de conhecer várias formas de viver, pensar, sonhar e agir. E assim é capaz de transformar um simples pedaço de papel enrolado ou madeira, numa espada para o príncipe salvar a sua amada das mãos da rainha malvada. Deixar a literatura infantil invadir as salas de aula é permitir que algo encantador transforme o imaginário infantil (ABRAMOVICH, 1997).

Trabalhar com a literatura infantil na instituição educacional é "abrir as cortinas do mundo para uma plateia de seres que buscam a construção do ser como sujeito de uma sociedade" (SOUZA, 2014, p.6).

Neste sentido, o capítulo a seguir evidenciará como o professor deve explorar o universo lúdico através dos contos de fadas, colocando os alunos em posições que transcendam as de ouvintes e receptores de conteúdo, para que se tornem autores de sua própria aprendizagem.

2.2 O IMPACTO DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Ouvir histórias possibilita a criação e descobertas por meio de diversas obras literárias. "Compartilhar o texto lido é muito importante, pois dessa forma surgem dúvidas, comentários, as crianças que ouvem histórias desenvolvem com mais facilidade o interesse de reproduzi-la oralmente como se estivesse lendo" (COELHO, 1999, p.36).

A criança inserida ao mundo da leitura desde cedo tem uma compreensão mais ampla acerca das situações que a rodeia, considerando que as práticas que envolvem leitura conduzem as crianças gradativamente a encontrar dentro das histórias situações similares as que o afligem, as histórias devem ser lidas e relidas pelo professor, pois a cada leitura a criança assimila e acomoda um meio de se apropriar de formas que o conduzam a superar seus anseios.

Segundo Bettelheim (1976) os contos fornecem respostas para situações diversas da vida, mostrando sobre perigos, problemas, sonhos e situações que podem ser ultrapassadas com uma dose de otimismo, fé e perseverança.

Dessa forma, consideramos que o ato de contar histórias é fundamental, para o desenvolvimento das crianças. E a importância de cultivá-las para que elas não se percam com o tempo, não sejam abandonadas jamais, que a magia do "Era uma vez [...] permaneça

para que continuemos a acreditar que é possível "viver feliz para sempre" (COELHO, 1999, p.91).

As fantasias transmitidas pela ludicidade expressa nas contações de histórias transformam os momentos mais dolorosos, a possibilidade de se colocar no lugar do personagem da história tira o peso do problema da criança e a partir daí ela se abre para superação. Dessa forma, verifica-se o potencial das contações para auxiliar o aluno a sentir e interpretar o mundo, lidando com diversas questões do mundo real e cotidiano.

Como afirma Abramovich (1997, p.17):

A contação de histórias pode ser fundamental para o desenvolvimento pleno, linguístico, intelectual e social da criança. Através da ludicidade, ela ajuda os pequenos a entenderem as dificuldades do cotidiano, desenvolve a atenção, a concentração, a criatividade, aumenta o poder de imaginar e oferece condições para o desenvolvimento da leitura e escrita. Logo, colaborando para a formação de futuros leitores e cidadãos críticos com uma visão global da sociedade.

Nesse sentido entende-se que a criança não processa os fatos, da mesma forma o adulto, as informações factuais não fazem sentido, diante disso o professor deve se apropriar de recursos lúdicos que conduzam o alunado a compreensão.

"Pode-se assim perceber o quão importante são as histórias no desenvolvimento das crianças, principalmente na infância, fase da vida em que todas as áreas do cérebro estão abertas para aprendizagens e quando todos os hábitos se formam" (ABRAMOVICH, 1997, p.12). Por isso, cabe ao professor e também aos adultos educadores (pais, familiares, entre outros) desenvolverem essa atmosfera para estimular que desde cedo o contato com os contos se façam presente, pois o estímulo a competência leitora significa abrir uma via muito mais ampla e cheia de possibilidades para a construção de saberes.

A linguagem lúdica contida nos contos de fadas desenvolve na criança a capacidade de sintetizar e condensar a realidade por meio dos recursos da ficção, fazendo com que ela reconheça e descubra na observação de outras vidas, de outras realidades, que possuem muitos pontos que se aproximam e ao mesmo tempo se diferenciam de sua própria vida, de suas experiências cotidianas. Segundo Aguiar (1988, p.14)

A literatura mostra o mundo por dentro, pois a ela o que interessa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato que o indica com outros homens de tempos e lugares diferentes.

Pode-se afirmar que as contações de histórias compõem um universo extremamente lúdico e rico, sendo a mais completa e gratificante maneira para a criança formar sua leitura de mundo, e despertar para rabiscar, traços e desenhos desde cedo.

De acordo com Coelho (2000), os contos, sobretudo, os intitulados como contos de fadas, pertencem ao mundo dos mitos e possui espaço privilegiado na vida humana, pelo fato do ser humano necessitar de subterfúgios para suprir suas necessidades internas, segundo o autor, os mediadores mágicos e os opositores são essenciais na construção do eu, pois se tornam modelos para a criança propiciando-lhes a leitura do bom e do mau.

A imaginação, a fantasia, a emoção e a ludicidade contribuem para a criança aprender a sua realidade, atribuir-lhe um significado e perceber a arte como algo indissociável de seu universo infantil, habituando-se ainda ao uso de uma linguagem simbólica e criativa. Assim, o tamanho do mundo da criança depende de alcance de sua fantasia e imaginação criadora.

Desta forma, conforme cita Coelho (2000) é extremamente importante que a infância seja enriquecida com meios para que as crianças explorem o campo fértil da imaginação e aprendam através da linguagem lúdica, que corresponde ao seu instinto natural de compreender e ver o mundo.

A partir do contato com a Literatura Infantil, que acontece inicialmente através de seu ângulo sonoro, a criança ouve histórias e tem a posse dos códigos de leitura que amplia seus pensamentos, considerando que passa a ter curiosidade natural sobre inúmeras questões que envolvem seu desenvolvimento, seja através do seu próprio corpo, ou do mundo externo.

O contato original da criança com o mundo se faz por intermédio da audição e da recepção de imagem visual. Ao longo de seu desenvolvimento ela se interroga e é interrogada sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrimentos e descobertas. Tudo isto lhe ajuda a se compreender melhor. É muito normas as crianças procurarem ter seus momentos próprios para suas experiências, suas vivencias e suas dúvidas (HELD, 1980, p. 34).

A contação de histórias sempre expressou um ato de linguagem, de representação simbólica do real e faz a criança sentir-se identificada com os personagens incorporando a trama da história, fazendo-as agir como se fossem elas próprias as personagens. A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança que internaliza como se fosse um alimento de sua imaginação. Para Fanny (2002, p. 16):

Ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança, escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e se leitor é ter um caminho absolutamente in-

finitivo de descobertas e de compreensão do mundo.

O primeiro contato da criança com um texto é feito através da voz da mãe, pai, avô, avó e padrinhos, contando-lhes contos de fadas, histórias vividas, trechos bíblicos, histórias inventadas, entre outros. Neste sentido, é importante ressaltar que, para as crianças, ouvir história é fundamental, pois estimula o desenhar, o sair, o ficar, o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo a mesma história ou outra diferente.

A relação da história com a criança que sabe ler é diferente, porém continua sentido enorme prazer em ouvi-la. Este é um momento de prazer, divertimento, encantamento, sedução.

De acordo com Coelho (2000) os leitores se dividem em estágios psicológicos, nomeados como: O pré-leitor que compõe duas fases, dos 15/17 meses aos 3 anos, onde a criança faz leitura do entorno através do tato e afeto processo nomeado como fase da

"invenção da mão", devido a ação da criança pegar tudo o que encontra.

A segunda fase se acontece dos 2 a 3 anos, fase de domínio de valores essenciais tais como a saúde e estímulos sensoriais, onde o pequeno leitor sente falta de afetividade, passa por mudança e seguem caminhos que a conduzem a percepção do próprio ser.

Depois desse processo a próxima etapa contempla o leitor iniciante, a partir dos 6/7anos, onde a criança está na fase de aprendizagem da leitura já reconhece os signos do alfabeto, também conhece algumas silabas, está no princípio de processo de assimilação conscientização do real, necessita de professor o estimule apresentando livros e histórias e com objetivo de lhe inserir no mundo presente dentro dos livros, conduzindo a criança a decodificar sinais gráficos, que os conduziram ao mundo da escrita (COELHO, 2000).

A criança que já sabe ler o autor denomina como o leitor em processo a partir dos 8/9 anos, nesse período a criança já adquiriu domínio da leitura, aumenta sua curiosidade em conhecer as coisas, a estruturação do seu pensamento tangível e o conduz a realização de operações mentais nesses momentos a criança se sente desafiada e levanta diversos questionamentos.

E por último é o leitor fluente, onde o domínio da leitura já está consolidado, bem como o entendimento do mundo composto nos livros e a concentração do leitor é maior, através de reflexões que favorecem seu conhecimento aprofundando sua percepção do mundo (COELHO, 2000).

A criança ao ler uma história também desenvolve um potencial crítico formando sua própria opinião e formando seus próprios critérios. Desse modo faz-se necessário à leitura presente, sistematizada na rotina escolar e não uma vez por ano. A criança aprende a deglutir e a enxergar o livro como um todo podendo assim analisar, explorar o formato do livro, o desenho se é ou não adequado para tal história, se a capa faz alguma chamada, com muitos questionamentos.

Para Fanny (2002, p. 11) "A literatura infantil é fundamental no desenvolvimento de um sujeito como leitor". Além disso, ressalta-se a comprovação de que é por meio da imaginação, da magia, da emoção, da fantasia e do lúdico que a criança pode compreender a realidade atribuindo-lhe um significado, portanto o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil.

Os contos possuem o poder de fazer a criança viajar no mundo da fantasia, imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Qual a criança que não ouviu palavras como "Era uma vez" e teve a sua atenção rapidamente direcionada para o locutor da história. Seus olhos, ouvidos ficam atentos, escutando a narração e seu imaginário fluindo junto com os acontecimentos da história.

É portanto, de uma relação que se estabelece entre o eu e o outro (tudo que não seja o próprio eu) que nasce a consciência e desta resulta o conhecimento. E porque a consciência nos leva ao conhecimento, ela se nos impõe como fator essencial da obra literária (COELHO, 2000, p. 50).

Neste sentido, destaca-se a necessidade de os contos serem trabalhados adequadamente no universo escolar. No entanto, é comum verificar profissionais que atuam de forma completamente centralizadora, ou seja, acreditam que o professor é detentor de todo o saber, e oferecem uma participação mínima do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Na prática, isto representa o ensino tradicional, mecanicista, marcado por poucas trocas, e muita passividade por parte do aluno. Dessa forma, o professor transmite, e o aluno apenas acata os seus dizeres

Conforme cita Maluf (2003), há uma nova proposta de ensino aprendizagem, que enfatiza a necessidade de uma formação profissional mais ampla, baseado no construtivismo, que faz do aluno ativo na aquisição de saberes, e o professor mediador entre o objeto de estudo e aluno.

Na prática, isto não significa que o professor tenha menos importância, muito pelo contrário, a sua formação precisa ser muito ampla para que ele compreenda a importância de formar o aluno autônomo, bem como passe a ter um novo olhar sobre as brincadeiras, e principalmente, saiba conduzir e intervir de forma adequada.

Fontana (2000) apresenta algumas definições a respeito da mediação, mostrando que ser mediador é se posicionar entre o ensino e a aprendizagem, sem dar respostas prontos, mas viabilizando caminhos para que os alunos as encontrem.

Neste contexto, percebe-se que o professor que atua como mediador, desenvolve um trabalho colaborativo para o exercício da autonomia, ampliando a participação das crianças nas atividades e tornando as aulas mais dinâmicas, além de capacitá-las ao exercício pleno de cidadania.

Ainda de acordo com Fontana (2000, p. 65), a mediação terá sucesso quando o professor:

Interagir com a criança, e não a coagir;

Interagir com a criança procurando compreender seu mundo e o modo de ela vivenciá-lo; para isso, é preciso entender o universo dela e o processo que está em andamento;

Considerando o conhecimento de mundo que a criança traz, valorizá-la, estimulá-la e proporcionar-lhe outros conhecimentos e outras leituras; Estimular a reflexão e a busca de respostas; Usar o “erro” da criança para buscar o “acerto”;

Não ignorar nem desrespeitar as várias formas dialetais utilizadas pelos alunos. Ao contrário, num clima de respeito, desde a Educação Infantil, encorajar todas as crianças a falar, a escrever e a ler como sabem; Der voz à criança e orientá-la a respeitar a fala dos outros.

A importância da atuação do professor como mediador, como um elemento intermediário, externo: uma "ferramenta auxiliar da atividade humana" (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

Oliveira (1993) cita Vygotsky para falar sobre mediação, mostrando que esta consiste em uma intervenção, baseada no processo de estímulo-resposta, em que a relação deixa de ser direta e passa a receber intervenção de um elemento externo. Assim, o professor se posiciona entre a criança e o objeto de estudo, visando o seu desenvolvimento.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

De acordo com Brougère (1998), a mediação não consiste necessariamente em fazer uma interferência direta, mas também quando o professor trabalha para criar uma atmosfera, um espaço, colocando estímulos que encaminhem o aluno aos objetivos propostos.

Na prática, em uma oportunidade de leitura, seria como colocar livros no espaço, na altura dos alunos, deixar que escolham e a partir das leituras, realizar perguntas para que comecem a interagir sobre o entendimento, abrindo um amplo espaço para associações, desabafos, relatos do cotidiano, entre outros.

Dessa forma, a mediação representa um convite para a aprendizagem e nem sempre vai necessitar do professor agindo diretamente na postura centralizadora. Por isso, é possível dizer que se trata de um novo hábito e que requer tomada de consciência do adulto para oportunizar que o aluno saia do papel de receptor de conteúdo para autor de sua própria aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

Por meio da realização deste trabalho, conclui-se que a contação de histórias é uma das ferramentas mais importantes no processo de desenvolvimento, do pensamento, da leitura, da escrita e da formação do aluno como ser social, cultural e crítica, que possa ser atuante em sua sociedade. É no contato com qualquer forma de literatura que os indivíduos têm a oportunidade de enriquecer e ampliar sua própria experiência de vida.

Para atribuir na relação entre interpretação do texto literário e a realidade não há melhor caminho do que a utilização de obras infantis, especialmente os contos de fadas devido à linguagem lúdica. Assim, a literatura infantil pode ser crucial para o processo de formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. As obras podem favorecer a criança no entendimento de certos valores básicos da ação humana ou convívio social. Nesta perspectiva, a aproxima da realidade da vida e favorece o desenvolvimento da competência leitora por colocá-la em contato com situações do cotidiano e temáticas relevantes para a sua formação enquanto cidadã, criando espaço para reflexões, diálogos, associações, entre outros.

O trabalho com as contações envolve muito mais o esforço do professor e conhecimento a respeito das inúmeras competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois não exige grandes recursos, podendo ser executado grandiosos trabalhos apenas com um conto impresso. O mais importante é o professor compreender a sua função de mediador do processo, além de criar um ambiente harmônico, compatível com o objeto de estudo, favorecendo o aluno na aquisição de seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo, 1997.

AGUIAR, F. Como incentivar o hábito da leitura. 7 ed. São Paulo: Ática ,1988.

BETTELHEIN. L. O que é literatura infantil. Coleção Primeiros Passos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1976.

BROUGÉRE, Guiles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

CASTRO, Célia Romea. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil. In LLEIXA, Arribas Teresa (Org.). Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: Teoria - análise - didática. 7 ed. São Paulo: Moderna,1999.

COELHO, Nelly Novais; Literatura Infantil: Teoria Análise Didática. Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

FANY, Eni Pulccnelli. Discurso e Leitura. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

HELD, Ivonete Peixer. Importância das aulas de leitura na biblioteca. Revista PraticAção, Itajaí, n°03: p.06, dezembro, 1980.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar Prazer e Aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEIRELES, Ivonete Peixer. Importância das aulas de leitura na biblioteca. Revista Pratic-Ação, Itajaí, n°03: p.06, dezembro, 1979.

OLIVEIRA, Marta. Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SANDRONI, Laura. De Lobato à Década de 70: 30 anos de Literatura para Crianças e Jovens: Algumas Leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOUZA, Maria Cristina. A literatura infantil e o seu poder de formar leitores. Revista Interescola. 1.ed. São Paulo: 2014.

VASCONCELLOS, Celso. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo: Libertad, 1998.

ZILBERMANN, Regina. A Literatura infantil na escola. 11.ed. São Paulo: Global, 2005.

LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO

MARIA APARECIDA DE ANDRADE

RESUMO

São constantes as transformações e evolução das tecnologias, que exercem forte influência na sociedade e especificamente no perfil dos estudantes, que desde pequenos tem acesso as tecnologias. Essa modernização tem impulsionado as escolas a se adequar, na perspectiva de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes. Buscando garantir a utilização destes equipamentos seja assertiva por parte do professor, faz-se necessária a capacitação de forma que haja a habilidade não somente para manusear esses recursos, mas um maior conhecimento sobre o uso das tecnologias e as ferramentas disponíveis para agregar na sua rotina pedagógica. Tanto para os professores quanto aos alunos essas tecnologias promoveram uma aula diversificada e motivadora, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, são inúmeros os discursos sobre a importância de se utilizar recursos audiovisuais nas salas de aula, pois os alunos estão vivenciando o mundo tecnológico na maior parte de suas ações diárias. As crianças e os jovens atualmente estão mais habituados com esse contexto tecnológico e o professor que não conseguir se adequar a esse "mundo tecnológico e virtual" irá ficar para trás. A consequência disso poderá ser uma sala completamente desmotivada e indisciplinada e, por vezes, sem o resultado qualitativo esperado. Esse artigo tem como objetivo incentivar a formação continuada e capacitação dos profissionais que atuam na educação, para que possam inovar suas práticas pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologia, recursos, capacitação, formação, inovação.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem chegado nas instituições de ensino, mesmo naquelas inseridas em áreas vulneráveis, mostrando todos os seus recursos facilitadores e ao mesmo tempo provocando a reflexão para a necessidade de novas mudanças e adequações, mudanças essas, que tem por objetivo melhorar a qualidade e oferta de ensino, deixando de lado a lousa como ferramenta exclusiva de ensino, abrindo caminho para novos recursos dentro da sala de aula.

É importante destacar que a implementação desses novos recursos, irá contribuir para um melhor aprendizado e desempenho dos alunos. Essa necessidade de inovação nas escolas, tem destacado, que por muito tempo o professor foi visto como detentor do conhecimento, o mesmo apenas falava e os alunos apenas ouviam, hoje o professor atua como mediador de conhecimento, com o auxílio dos recursos tecnológicos, incentivando o aluno a refletir e contribuindo para a construção de sua aprendizagem.

Este trabalho tem por objetivo exibir algumas dessas ferramentas e de que forma o processo ensino-aprendizagem tem sido afetado pela exposição em massa dessa tecnologia.

Os meios de comunicação, operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante. Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música, integra-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens". (MORAN, 2001 p. 33-34).

Posto isso podemos compreender que toda e qualquer forma de comunicação que envolvem os avanços tecnológicos a partir do Século XX são fundamentais para a participação efetiva e desenvolvimento do aluno, ampliando o seu processo de construção de conhecimentos para além da escola, ou seja, conhecimento para a vida, que irá contribuir na sua trajetória profissional. É fundamental o acesso e uso da tecnologia na escola, contribuindo para uma nova estratégia pedagógica. Destacando as relações proporcionadas entre usuário e tecnologias, e como esta interação pode contribuir e proporcionar novos saberes e ampliar o conhecimento que está sendo desenvolvido.

Percebe-se que o processo de implantação tecnológica nas escolas, ainda é tímido e a maioria das escolas, principalmente da rede pública, ainda não possuem laboratórios de informáticas e equipamentos como computadores, notebooks, tabletes, lousa digital e outras ferramentas que ofereçam recursos tecnológicos. Algumas escolas possuem laboratórios de informática, mas muitos equipamentos não funcionam, mostrando a necessidade de manutenção nos equipamentos. Outra dificuldade é o acesso a internet, que não está acessível para todos na escola. Esses fatores contribuem negativamente na relação e aprendizado por meio da tecnologia aos alunos e professores.

Além das dificuldades apontadas, o professor tem o desafio diário de se atualizar e se adequar ao mundo digital, o mesmo sabe da necessidade e da importância que o conhecimento e domínio das tecnologias, irá inovar sua prática pedagógica, estimulando os alunos a se apropriar dos conteúdos e consequentemente o seu desempenho escolar. Essa nova forma de educar, onde é utilizado as tecnologias dentro da sala de aula, é importante

refletir sobre a necessidade do professor se apropriar e se atualizar constantemente das tecnologias, reconhecendo que o uso da tecnologia como instrumento de ensino, fortalecera também a relação professor e aluno.

No decorrer desse trabalho, apresentaremos algumas das ferramentas disponíveis pela diversidade e o avanço tecnológico, dessa forma não se restringe a um modo, mas de acordo com as possibilidades de cada escola e a conhecimento de cada professor há um mundo variedade de recursos tecnológicos disponível, e que necessita de constante adequação e criação de novos saberes mecanismos tecnológicos. É necessário não somente a Inclusão Digital, mas também a Inclusão social, tão discutida, mas ainda promovida com limitações e restrições.

Ao final desse estudo pretende-se destacar a importância do uso da ferramenta tecnológica na sala de aula bem como o domínio e a postura adequada do professor. A diversidade Tecnológica na prática pedagógica tem de auxiliar o professor em sua atuação e não substituir sua presença. Para isso, é preciso estar muito atento aos avanços tecnológicos, pois fazem parte da modernidade e os recursos oferecidos são essenciais e de grande valia à Educação, e oferecem benefícios de diversos prismas. Exemplificando isso podemos citar Souza(2004):

As tecnologias e seus produtos não são bons e maus em si mesmos, os problemas, na maioria das vezes, não estão na televisão, no computador, na internet, ou em qualquer outro tipo, e sim nos processos humanos que podem utilizá-los e empregá-los para a manipulação e emancipação humana. (SOUZA,2004 p. 56).

Dessa forma, se faz necessário compreender o que são essas ferramentas tecnológicas e buscar inseri-las nas práticas pedagógicas, com domínio amplo para que sua utilização seja significativa, inovadora, prazerosa e de qualidade, ou seja, a tecnologia deve ser um elemento a mais, como estratégia de ensino e que irá contribuir no processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS

A constantes transformações na sociedade e os avanços tecnológicos são cada vez maiores, ocorrendo cada vez mais em um curto período. Todas essas mudanças provocam alterações nas mais diversas formas de vida e integrações, a tecnologia está cada vez mais inserida na sociedade e faz parte dessas transformações. A inclusão digital tem se mostrado fundamental e necessária no processo tecnológico e tornar acessível o conhecimento digital tem sido um desafio, pois o mundo digital pode ser algo acessível e fácil para alguns, no aspecto de domínio da tecnologia, porém para outros, é algo incompreensível e de difícil acesso, havendo a necessidade de ampliar o saber tecnológico para a sociedade. Sendo assim, é de extrema importância que a escola e os professores se apropriem dos conhecimentos tecnológicos, atuando como mediador de conhecimento e incentivando o uso consciente dessas ferramentas para além das paredes das escolas.

Faz-se urgente e necessária a ampliação das ferramentas tecnológicas no âmbito escolar e decorrente disto a formação e capacitação dos profissionais nela inseridos para que essa inclusão digital seja qualitativa e significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o autor Pais (2005), o sucesso do computador como uma tecnologia que pode favorecer a expansão da inteligência depende da forma como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no programa por ele utilizado. Este é, talvez, um dos principais argumentos para justificar a importância do estudo da interatividade no contexto da inserção dos computadores na educação escolar. O aluno precisa se apropriar do conhecimento tecnológico, estabelecendo uma relação e interatividade com as ferramentas, para que a tecnologia seja uma ponte de acesso para o conhecimento.

Contudo, a tecnologia deve ser implantada como uma estratégia pedagógica adicional, que completa e auxilia na prática pedagógica, não sendo obrigatório em todas as aulas. É preciso um equilíbrio entre as mais diversas maneiras de ministrar uma aula, não excedendo uma estratégia e assim anulando outras. O professor precisa dominar o básico das ferramentas tecnológicas, e se atualizar sobre as novidades que acercam a nova sociedade e, assim possa promover o aprendizado do aluno e mediar o conhecimento sem que a tecnologia substitua sua presença e conhecimento.

As relações humanas devem ser valorizadas e respeitadas sem que as máquinas se tornem o ponto central. Os avanços tecnológicos fazem parte da Evolução da Sociedade, mas esta não deve dominar as relações e definir as interações. No ambiente escolar, o desenvolvimento do aluno, segundo Vygotsky, acontece em momentos que favorecem as interações, ou seja, a aquisição de conhecimento por meio das interações com os outros indivíduos e com o meio (aqui entendido como um conjunto de elementos ou indivíduos). Os recursos tecnológicos devem ser instrumentos de aprendizagem e favorecer as interações. Promover desafios que possibilitem ao aluno interagir com as ferramentas e, ao mesmo tempo, integrar-se ao grupo, essas interações enriquecem a prática pedagógica.

As aulas devem ser enriquecidas com práticas diversas, sair do tradicional e convencional. O professor deve se atentar ne-

cessidade de aprendizado e dificuldade de cada aluno, respeitando sua individualidade e ritmo de aprendizagem, criando estratégias que estimule o interesse pela atividade e consequentemente a construção do conhecimento. Sendo assim, todos devem ser percebidos, respeitados e inteirados.

IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ainda é tímida a implantação das tecnologias nas escolas. Mas, apesar de muitas delas serem já comuns na sociedade, seus valores são os mais diversos e muitas unidades escolares ainda sofrem com a condição econômica para fazer as adequações da estrutura física, capacitar profissionais, mobiliar o espaço e adquirir equipamentos suficientes para a quantidade de alunos e diversificar os mesmos.

O maior desafio na sociedade da informação é proporcionar a Inclusão Digital a todos os seus componentes de maneira igualitária.

TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As tecnologias da informação chegaram no Brasil no início da década de 90, trazendo consigo esperança de uma nova era digital e conhecimento. Atualmente, vivenciamos os grandes avanços tecnológicos, que trouxeram a modernização e conforto para toda a sociedade, inclusive o acesso fácil a todo tipo de informação. É importante destacar que informação não é conhecimento, o conhecer envolve alguns critérios, como por exemplo, o estabelecimento de relações entre informações isoladas. Nesse contexto, muito do que é chamado conhecimento escolar é apenas informação.0

A informática, é de extrema importância na atuação do professor moderno. Com ela o professor consegue inovar as suas aulas, inserindo uma grande variedade de efeitos visuais e sonoros, que enriquecem e estimulam a participação e interações entre aluno e aprendizagem. Porém, mesmo diante de tanta tecnologia o professor é, e sempre será indispensável.

O maior desafio agora é inserir no mundo tecnológico todos os professores, principalmente os que ainda se recusam, a se atualizarem com formações, capacitações e treinamentos que os tornem preparados para fazer da informática sua aliada no processo ensino-aprendizagem. Será um grande desafio esse processo de atualização dos professores, mas é um desafio necessário que contribuirá positivamente na sua prática pedagógica diária.

O papel do professor é orientar o aluno a realizar pesquisas qualitativas, verificar a veracidade da informação e proporcionar condições para que esta ferramenta venha a enriquecer o seu conhecimento, auxiliando nas suas dificuldades e suas responsabilidades diante de uma ferramenta tão "poderosa", pois como tudo essa tecnologia também tem seu lado obscuro, principalmente a internet que sem dúvida é a maior fonte de acesso à informação e conhecimento que qualquer ser humano já teve disponível, e que também circula materiais de qualidade duvidosa e até mesmo criminosa. É evidente que os avanços tecnológicos geram mudanças e proporcionam inovação a todo instante, por isso, se faz necessário, que a capacitação e formação dos profissionais da educação deve ser cada vez mais frequente e até obrigatória.

A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS

Inclusão Digital é o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação e tem como objetivo promover o desenvolvimento de redes de internet, ofertando assim meios de comunicação e conhecimento.

Essa inclusão tem simplificado a rotina das pessoas. As escolas, principalmente os estabelecimentos de ensino privado estão equipando e modernizando suas estruturas com laboratórios de informática, contratando técnicos e professores com formação específica para espaço. Já nas escolas públicas, esse processo de implementação ainda é tímido, já que algumas escolas públicas não possuem laboratórios de informáticas e as que possuem, sofrem com equipamentos quebrados, sem manutenção e a escassez de internet, e o laboratório geralmente é ministrado por um estagiário, que trabalha por um curto período, limitando o tempo de funcionamento do mesmo, e isso compromete o acesso livre dos alunos para realizarem pesquisas e trabalhos. Esse fato desfavorece o aluno que vem das escolas públicas e precisam concorrer com alunos mais preparados das redes privadas, nos vestibulares para ingresso na faculdade. É preciso universalizar o uso tecnológico para todas as escolas, públicas e privadas, garantindo a todos o direto ao acesso e educação de qualidade.

Esse contato com a tecnologia da informação é fundamental, pois prepara esse aluno desde o ensino fundamental para o contato com o mundo digital. Dessa forma, o aluno se aprimora a cada ciclo escolar, ampliando seus conhecimentos e adquirindo novos saberes, que irá contribuir para o seu ingresso na faculdade e no mercado competitivo de trabalho, também para as mais diversas atividades que o acompanharão durante toda a sua vida. Os recursos tecnológicos devem possibilitar o manuseio das informações para uma reflexão maior e assim uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

UM NOVO OLHAR NA FORMA DE EDUCAR

Se o processo de aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de significativa e de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém com potencial, alguém capaz. Se for o contrário, uma experiência de fracasso, o aluno poderá ficar desmotivado e muitas vezes faz um bloqueio ao se considerar fracassado, buscando culpados pelo seu conceito negativo e começa achar o professor e suas aulas chatas e insignificantes.

Nesse contexto, é preciso a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação, assim como, o professor deve refletir e reorganizar as suas práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade de se inovar, para que o conhecimento trabalhado em sala de aula possa contemplar todos os seus alunos, entendendo que cada aluno é único e por isso, cada um tem uma forma e um ritmo de aprendizagem, cabendo ao professor administrar essa situação e garantir a qualidade de ensino e aprendizado.

A utilização das ferramentas tecnologias auxiliara o professor nas suas atividades, de maneiras mais atrativas e lúdicas, estimulando a participação e interação de todos os alunos nas atividades. É necessário que as escolas disponibilizem recursos tecnológicos, com laboratórios de informáticas, equipamentos modernos, rede de internet para os alunos pesquisarem, monitores nos laboratórios de informática, formação e capacitação de professores para os usos das tecnologias e projetos que estimulem o protagonismo do aluno e a importância da tecnologia como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

O PROFESSOR NA ERA DA TECNOLOGIA

Nestas últimas duas décadas há uma pergunta que não quer calar, será que um dia os computadores irão substituir os professores nas salas de aula? Esse período, exatamente no século XX, é justamente o da chegada das tecnologias nas escolas como complemento auxiliar aos professores. Para muitos professores esses recursos tecnológicos têm sido um novo desafio, muitos não estão acostumados com tanta tecnologia, e defendem o ensino a "moda antiga" com a lousa, o giz e o apagador. De certa forma, o medo associado ao uso da tecnologia nas salas de aula, tem dificultado o entrosamento com as novas tecnologias de informação e comunicação para a sua prática pedagógica atual. Alguns professores já se mudaram a forma de atuação e se atualizaram junto com a sociedade digital, outros, porém, continuam com a metodologia utilizada desde a década de 80, onde o professor é visto como detentor do conhecimento e o aluno só recebe esse conhecimento. Essa forma de ensino é ultrapassada, pois o aluno aprender de forma diferente e cabe ao professor adaptar e inovar as suas práticas pedagógicas, para que todos os alunos possam aprender efetivamente e o uso dos recursos tecnológicos, tem trazido grande avanços e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante enfatizar, que os computadores e os novos recursos tecnológicos nunca poderão substituir o professor, e sim complementará e simplificará a prática pedagógica. Os professores que atuam da mesma maneira de décadas atrás, certamente vivenciam problemas de indisciplina por parte dos alunos, pois muitos não se sentem estimulados quando a aula se resume em lousa e cópias. O novo profissional precisa estar ciente que sua função hoje, não é apenas o de transmitir informações, mas trabalhar para serem mediadores no seu processo de construção e aquisição de novos saberes.

RECURSOS IMPLANTADOS E SUAS FUNCIONALIDADES.

Hoje, em determinadas escolas, principalmente da rede privada, o professor já tem na sua aula de aula o auxílio de alguns equipamentos como o computador e projetor multimídia que estão fixos ou podem fazer parte de um espaço específico para uma aula diferenciada.

O projetor multimídia é um dos novos recursos que estão sendo utilizados em sala de aula e como qualquer recurso pedagógico que são utilizados nas aulas e atividades envolve um planejamento antecipado.

Esse planejamento requer a clareza de questões como:

1. Objetivo – O que o professor deseja que seja aprendido pelo aluno e quais competências e habilidades irão ser trabalhadas por eles.

2. Justificativa Didática – Por qual motivo o projetor multimídia vai trazer para o aluno um melhor aprendizado em relação aos recursos tradicionais e qual será o ganho didático.

3. Metodologia / Estratégias – Esse planejamento vale para verificar qual o tempo que este recurso será utilizado e como irá ser conduzida a atividade em questão. Principalmente o que será mostrado pelo professor. É um passo a passo da aula, as observações e intervenções que possam contribuir para o desenvolvimento da aula tendo como referência o objetivo / resultado pretendido.

4. Avaliação – Como serão avaliados os resultados de aprendizado dos alunos. Com essa avaliação poderá ser verificado se o projetor multimídia foi realmente mais eficiente no aprendizado dos alunos do que os métodos tradicionais.

Esse planejamento deve ocorrer para todas as aulas, independente de que recurso tecnológico será utilizado.

Os recursos pedagógicos são os mais variados e geralmente estão ligados aos conteúdos. Ou melhor, devem estar ligados às competências e habilidades que serão trabalhadas.

Todo professor é capaz de ter esses objetivos bem claros antes de trabalhar qualquer atividade com os alunos.

A justificativa para o uso do projetor multimídia não é tão óbvia quanto se parece, pois, o objetivo pedagógico tem de observar o uso do projetor, perante outros recursos tradicionais envolve certo conhecimento sobre essas novas possibilidades que as TICs oferecem.

O planejamento das atividades demanda das mesmas habilidades que o professor tem para planejar suas aulas tradicionais. Para o uso destes recursos é bom o docente ter ciência das dificuldades que encontrará ao manusear o referido recurso, e que precisará explorar os pontos favoráveis e minimizar os desfavoráveis.

Para finalizar a avaliação de aprendizagem já é uma prática adotada por parte do professor. Agora também será necessário avaliar também se o projetor multimídia promoveu ao estudante uma melhor aprendizagem, ou se não ocorreu nenhum impacto na aprendizagem do aluno em comparação ao que era de se esperar usando o chamado método tradicional.

É importante salientar que não é só o professor que deve ter acesso a estes recursos. O aluno também é um usuário do equipamento na medida em que o professor marque apresentação de trabalhos e seminários. Sendo assim é importante porque desenvolve o aluno na formatação de apresentações e estimulando os mesmos em falar com uma plateia, tirando deles assim a timidez o que é muito bom para aquele aluno que parte para o mercado de trabalho.

Com o projetor multimídia em sala de aula é necessário ter uma visão extremamente diferente no que se entende "Carga Horária". O professor deverá procurar desenvolver boas aulas e não apenas seguir o conteúdo tradicional do livro didático. Os recursos tecnológicos devem ampliar o manuseio das informações para uma reflexão maior e assim uma aprendizagem eficiente e de qualidade. Todo esse processo demanda um tempo maior por parte do professor que deverá ter clareza do seu planejamento de aula e dominar o recurso proposto para o desenvolvimento dela, ou comprometerá todo o resultado pretendido.

NOVAS TECNOLOGIAS APROXIMAM ALUNOS E PROFESSORES

As novas tecnologias hoje adotadas nas salas de aula têm contribuído muito na aproximação entre alunos e professores. O modelo de sala de aula com o quadro negro, como único recurso de trabalho, aos poucos, está ficando para trás. No contexto contemporâneo, algumas escolas têm disponibilizado um projetor multimidia, para que o professor juntamente com o seu notebook possa ministrar suas aulas, com recursos visuais e dinâmicos estimulando e atraindo a atenção do aluno para sua proposta pedagógica. Outras instituições com mais recursos, no caso das escolas particulares, muitas possuem lousa digital ou interativa para ministrar as aulas.

Mesmo com os recursos tecnológicos, a interação aluno x professor é efetiva e constante. Segundo os próprios alunos essas tecnologias empregadas em sala, fazem com que exista uma maior aproximação com o professor, pois se interessam mais pela aula e buscam cada vez mais se apropriar dos conteúdos e saberes.

Para alunos que vivem essas duas realidades dizem que quando estão em sala de aula com metodologia antiga, nesse caso lousa e giz, se desgastam mais do que quando estão em uma escola já existe a utilização de recursos tecnológicos, mas práticas pedagógicas. Efetivamente, é uma tendência positiva e inovadora nas escolas, sendo ainda um desafio nas redes públicas, que já avançaram, mas ainda estão atrasadas quando comparadas com outras escolas da rede privada. Os alunos colocando na prática tudo o que aprende em sala de aula na parte teórica, agregam conhecimentos que se tornarão diferenciais na busca de uma colocação no mercado de trabalho.

TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Não podíamos deixar de falar do uso das tecnologias em tempos de Pandemia, que trouxe à tona várias reflexões sobre a importância das interações para o desenvolvimento e aprendizado e que a tecnologia jamais substituirá a presença de um professor.

Diante desse desafio e distanciamento social, as escolas e famílias tiveram que se reinventar. O professor que sempre foi resistente ao uso das tecnologias em suas aulas, de um dia para o outro teve que se adaptar e aprender rapidamente a fazer o uso desse recurso, e agora o recurso não mais como um complemento pedagógico, mas como um único canal de comunicação para o processo de ensino-aprendizagem.

É claro que nem todos tem acesso aos recursos tecnológicos, a desigualdade social ficou escancarada nessa pandemia, e os alunos com menos recursos ficaram prejudicados. O destaque é para a importância e necessidade do professor se atualizar e se apropriar do uso dos recursos tecnológicos, como ferra-

menta fundamental que auxiliará no processo de aprendizagem e simplificará a sua prática diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias têm contribuído para um novo modo de ensino, a implantação de novos recursos em sala de aula tem estimulado a participação dos alunos, socialização e interações que facilitam a aprendizagem. Em parceria com tecnologias a inclusão digital para dentro das escolas, é de extrema importância, orientando os alunos sobre a forma correta de utilizar e pesquisar ferramentas como a internet ou até mesmo como utilizar um determinado software para edição de textos, trabalhos, pesquisas qualitativas em todas as disciplinas curriculares.

É importante destacar e promover reflexões acerca da necessidade de os professores estarem preparados e dominarem efetivamente os recursos tecnológicos, com formações e capacitações direcionadas para a área educacional.

Assim sendo, muitos são os professores que já se adaptaram com as novas mudanças, mas outros ainda insistem em manter a mesma metodologia utilizada há décadas passadas e se apresentam resistentes a era digital. Por vezes há o receio e o medo de que essas tecnologias possam vir a substituir a figura humana do professor em sala de aula. No entanto, por mais funcionais que sejam os recursos tecnológicos, o ser humano é ferramenta única e insubstituível quando se trata da necessidade das interações e socialização nas relações pessoais e bem como a construção e ensinamentos de valores morais e sociais. E a pandemia reforçou a importância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizado nas escolas e mostrou que tecnologia e humanos, podem atuar em conjunto e cada um tem a sua importância e valor.

Dessa forma professor e tecnologia precisam se aliar para promover ações que resultem na Inclusão Digital e Inclusão Social dos mais diversos indivíduos e ampliar as possibilidades de construção e consolidação das aprendizagens no dia a dia do indivíduo, seja este professor e ou aluno. Como tudo na vida, deve-se haver um equilíbrio, tanto o excesso quanto a falta podem ser prejudiciais. O professor deve ter claro que a evolução tecnológica acontece de maneira constante, o que requer um preparo e uma atualização constante.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José Carlos. Professor X Inovação: uma batalha perdida? Professor Digital, SBO, 10 jun. 2020. Disponível em:

http://professordigital.wordpress.com/2010/06/10/professor-x-inovacao-umabatalha-perdida/&gt. Acesso em: 14/08/20.

BELLONI, M.L. Tecnologia e formação de professores. Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, 1998.

BORGES, José A. As TICs e as tecnologias assinstivas a educação de pessoas deficientes. Campinas: Papirus;2005

CAPOVILLA, Fernando César. Comunicação pessoal por e-mail em 6/6/01. Trecho retirado de SASSAZAKI, 2006. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.

Carbonari, G. (2001), O Programa Nacional de Informática na Educação nas escolas públicas de Ijuí/RS, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

HAETINGER, Max. Informática na educação – um olhar criativo. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel, Tecnologia na educação. 6ª ed, Campinas, Papirus 2001.

_____. et al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

MATURANA, Humberto – El Sentido de lo humano, Dolmen Ediciones S.A.

PAIS, Luiz Carlos. Educação Escolar e as tecnologias da informática. 1 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.

SANCHO. Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, M. L. de. Espaços de participação popular: algumas observações acerca da territorialidade do orçamento participativo em cidades brasileiras. In: Cidades. V. 1. N. 1. 2004.

VALENTE, José Armado. Diferentes usos do computador na educação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MARIA DE FATIMA BATISTA COSTA

RESUMO

Falar sobre inclusão de alunos deficientes na educação básica no Brasil resume-se a uma única palavra: desafio. Isso porque são muitos os obstáculos a serem superados. Entretanto, segundo se infere da reflexão deste trabalho, verifica-se que a partir da década de 80, muito se avançou em termos legislativos no que diz respeito a direitos assim como na prática de uma educação verdadeiramente inclusiva. O objetivo principal deste trabalho é falar sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Especial. Dentre os objetivos específicos, tratar sobre os principais aspectos envolvendo o Atendimento Educacional Especializado; falar sobre os desafios a serem enfrentados; e, analisar a realidade educacional do Atendimento Educacional Especializado. A importância do tema incide na necessidade e no direito de participação na sociedade consagrando pelo texto constitucional. Não há como negar a importância do aluno com deficiência e de seu potencial podendo dar contribuições importantes e significativas nos rumos da sociedade e para isso é imprescindível que ele tenha a sua disposição uma formação completa e integrada.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado teve sua criação como forma de suporte para alunos deficientes de modo a facilitar o seu acesso ao currículo. O Atendimento Educacional Especializado constitui um serviço inerente a Educação Especial identificando, elaborando e organizando diversos recursos pedagógicos e de atendimento especializado para superar barreiras e garantir a participação plena do aluno com deficiência na vida escolar, socializando-se, interagindo com seus pares.

O trabalho psicomotor objetiva auxiliar alunos com quadros de déficit especificamente no âmbito motor. Tem por finalidade precípua ajudar alunos no reaprendizado de funções motoras específicas.

Por esse motivo, é necessário realizar uma avaliação do perfil psicomotor do aluno, valendo-se de instrumentos e técnica que implicam no uso de testes psicomotores. Uma vez realizado o diagnóstico, o indivíduo se submete a uma série de sessões objetivando suplantar as dificuldades que ele apresenta.

Hodiernamente a educação psicomotora se divide em duas vertentes sendo a psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional, tratada ao final do presente trabalho por ser mais facilmente compreendida e a mais difundida atualmente.

Ainda, o atendimento educacional especializado consiste em uma nova conotação em relação a Educação Especial que encontra sustentação e embasamento jurídico em leis específicas voltadas para a Educação. Trata-se também de uma forma do aluno aprender de forma distinta do currículo de ensino convencional mostrando a necessidade de superar obstáculos que a deficiência lhe impõe.

O objetivo principal deste trabalho é falar sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Especial.

Dentre os objetivos específicos, tratar sobre os principais aspectos envolvendo o Atendimento Educacional Especializado; falar sobre os desafios a serem enfrentados; e, analisar a realidade educacional do Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez.

A importância do tema incide na necessidade e no direito de participação na sociedade consagrando pelo texto constitucional. Não há como negar a importância do aluno com deficiência e de seu potencial podendo dar contribuições importantes e significativas nos rumos da sociedade e para isso é imprescindível que ele tenha a sua disposição uma formação completa e integrada.

Para isso, é importante que sejam consolidados direitos já legitimados na Constituição Federal, na LDB assim como na legislação esparsa sobre o assunto sendo um dos principais desafios para a educação nacional superar as dificuldades estruturais para que se tenha um Atendimento Educacional Especializado de qualidade em todo o país observando sempre o princípio constitucional da igualdade.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O direito ao Atendimento Educacional Especializado

Com relação a assistência prestada a pessoas com deficiências, denota-se que no

âmbito jurídico, uma das principais preocupações incide na aplicação de forma correta do princípio da igualdade assegurado no texto constitucional para se chegar a justiça na sociedade. Não constitui uma tarefa das mais fáceis uma vez que o dilema principal nessa questão incide em tratar "desigualmente o desigual", que é a fórmula proposto nos primórdios da civilização por Aristóteles (BOBBIO, 1992).

Adotar essa linha de pensamento aristotélica, literalmente, já deixou claro que em determinadas situações é possível até que se elabore uma conduta essencialmente discriminatória.

Trata-se de uma fórmula que, por conta até mesmo de seu teor de sabedoria nunca sofreu nenhuma alteração, muito pelo contrário, com o passar dos tempos foi sendo cada vez mais aprimorada. Ocorre até mesmo que no âmbito jurídico, encontrase alternativas como soluções imperativas de tratamento igual para todos os indivíduos, sendo admissível inclusive tratamentos diferenciados apenas enquanto exceções dentre os que possuam um fundamento legitimo e razoável para justificar tal procedimento (BUENO, 2013).

Entretanto, e, infelizmente ainda que tenha passado por muitos aprimoramentos, a história humana retrata de forma inequívoca que nem sempre estes foram suficientes uma vez que a situação de exclusão de direitos persiste e em muitas situações são gritantes e gravíssimas.

É bastante comum encontrar situações de exclusão que encontram até mesmo aprovação de profissionais do Direito uma vez que estão se valendo de critérios doutrinários para que promovam a aplicação de princípios como o da igualdade, baseando-se de forma fundamental numa análise de razoabilidade ou não para um determinado tratamento de forma diferenciada em relação a pessoas com deficiências (BUENO, 2013).

Um exemplo disso diz respeito a decisões judiciais que afirmaram em seu teor que pessoas cegas não podem seguir a carreira da magistratura por conta de sua condição física. Utilizando-se deste exemplo é possível legitimar e compreender um dos muitos motivos da existência de outras tantas formas de exclusões de direitos que acontecem e o que de fato ocorre em relação a enormidade de margem numa análise dos motivos para se suceder esse tipo de diferenciação (FERRAZ JUNIOR, 2013).

Tal fato implica na questão de muitas pessoas, principalmente as de baixa renda que já são excluídas da sociedade naturalmente, também denominadas de "as minorias experimentem a negação de seus direitos sistematicamente, inclusive em determinadas situações que podem ser compreendidas como plausíveis, porém colocando-as numa situação de estarem sem acesso a direitos e garantias fundamentais tais como a vida, educação, trabalho e lazer (GALLO, 2014).

De outra forma, considerando-se essa realidade, ainda que nos últimos anos tenham acontecido avanços importantes uma vez que por meio deles é possível contar com alternativas visando a solução do grande problema relativo a aplicação de forma eficiente do princípio da garantia na Constituição, tal como a igualdade, a exemplo do Brasil, eis que emergem inúmeras convenções e tratados internacionais com o fito de reafirmar e consolidar o direito de todas as pessoas à igualdade e atribuindo-lhe destaque especifico em relação a proibição (GALLO, 2014).

Com isso, para se verificar se um tratamento diferenciado é legitimo ou se trata de mais uma modalidade discriminatória, é preciso que sejam aplicados critérios extraídos em sua grande maioria dos tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário. Não sendo eles aqui mencionados para não estender por demais esta pesquisa nem fugir ao seu foco que é falar do atendimento especializado.

Dadas essas considerações iniciais, cumpre afirmar que nessa pesquisa discute-se uma modalidade de tratamento diferenciado que não constitui grande preocupação nem de juristas, muito menos de aplicadores do Direito: a Educação Especial ou o Atendimento Educacional Especializado, para pessoas com deficiência (GALLO, 2014).

Como se viu no texto introdutório deste trabalho, o mesmo possui um objetivo de estudo um tanto quanto inusitado uma vez que a simples menção a pessoas com deficiência e seu direito á educação, surte efeito imediato em relação a noção de que uma diferenciação pode ser mais que válida, necessária e isso se explica pela cultura e o pensamento de que as pessoas com deficiência são os verdadeiros titulares de um ensino especial.

Todavia, neste trabalho, coloca-se em xeque essa questão e o costume de se fazer a associação preconceituosa no sentido de que pessoas com deficiências necessariamente tem que ter um estudo diferente e apartado, uma vez que as soluções poderão emergir daí, e também o fato de se assegurar a essas pessoas o direito a igualdade, provavelmente como forma de se dar uma contribuição no âmbito democrático para melhorar a qualidade da educação de um modo geral (MANTOAN et al, 2012).

A diferenciação nos serviços de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado. Ao contrário do que muitos pensam, é vedada qualquer tipo de diferenciação com relação à deficiência, uma vez que inicialmente implica num atributo subjetivo do ser humano e também não se pode esquecer muito menos negar o fato de que todos devem ser tratados igualmente.

O direito visado nesse caso é o direito à educação que constitui um Direito Humano fundamental o que pode reforçar a possibilidade de ocorrer discriminação. Por conta disso, é importante tratar sobre tais direitos principalmente no âmbito constitucional uma vez que nessas situações o que se encontra em jogo é um direito do qual as pessoas com deficiência também são titulares nas mesmas condições de igualdade (CARRAZZA, 2012).

Encontra-se no texto constitucional além desses objetivos, requisitos e também garantias especificamente tratando da educação que também está inserido e garantido o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Implica este numa espécie de tratamento diferenciado que encontra respaldo no texto constitucional não promovendo a exclusão de pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relacionados com a educação (CARRAZZA, 2012).

Muito pelo contrário, encontra-se previsão acrescida e não uma alternativa sendo, portanto, o Atendimento Educacional Especializado legítimo e válido apenas e tãosomente se levar à concretização do direito a Educação.

2.2 A Legislação Educacional e o atendimento educacional especializado

Com relação à Constituição Federal tem consagrado em seu texto enquanto fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana no seu artigo 1º, incisos II e III e enquanto seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade assim como quaisquer outras modalidades discriminatória, segundo o artigo 3º, inciso IV. A Constituição assegura ainda, de forma literal, o direito à igualdade no artigo 5º, tratando ainda nos artigos 205 e seguintes sobre o direito a TODOS à educação.

Trata-se de um direito que objetiva o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania assim como sua qualificação para o trabalho" conforme teor do artigo 205.

A Constituição cuida também de eleger dentre seus princípios para o ensino e que muito interessa nesta pesquisa a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", segundo o artigo 206, inciso I, buscando acrescentar que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa, assim como da criação artística, conforme a capacidade de cada pessoa", para isso, vide o artigo 208, inciso V. Dessa forma, verifica-se assegurado no texto constitucional a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Logo, toda escola sendo esta reconhecida e legitimada pelos órgãos oficiais como tal, necessitam realizar o atendimento literal aos princípios consagrados no texto constitucional e dessa forma, jamais poderão excluir nenhuma pessoa por conta de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou mesmo deficiência ou ausência dela.

Numa análise sobre o conteúdo constitucional, grosso modo esses dispositivos seriam suficientes para que não houvesse negação de direitos a quaisquer pessoas com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes com deficiência. Porém, conforme se verifica no argumento que se segue, trata-se exatamente sobre a impossibilidade prática de uma situação como esta, mais especificamente se estiver falando sobre um quadro de deficiência mental (GALLO, 2014).

Esse ponto é abordado no item sobre Orientações Pedagógicas onde fica demonstrada não apenas a viabilidade, mas também o tipo de benefício a ser recebido nesta sala de aula por TODAS as crianças que ali estudam. Com isso, a Constituição Federal assegura a educação para todos, o que implica de fato que é realmente para todos num mesmo ambiente, e esse pode e deverá implicar numa diversidade o maior possível, de modo a conseguir se alcançar o pleno desenvolvimento humano assim como a preparação para o exercício efetivo da cidadania segundo o artigo 205 do texto constitucional (GALLO, 2014).

Entretanto, uma palavra chama a atenção no texto constitucional que é o "preferencialmente" que está localizado no artigo 208, inciso III. Trata-se de um advérbio que infere sobre o "Atendimento Educacional Especializado". E é fundamentalmente distinto do ensino escolar indicando o ideal para suprir as demandas atendendo as especificidades dos alunos com deficiência (GIORDANO, 2011).

Estão inclusos neste advérbio, especificamente, instrumentos que são importantes e necessários para que se elimine barreiras onde as pessoas com deficiência têm que enfrentar para conseguir interagir com o ambiente externo. Um exemplo que ilustra bem essa questão diz respeito ao ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como código braile, utilização de recursos tecnológicos de informática assim como outras ferramentas multimídias, além das linguagens que necessitam encontrar-se disponíveis na escola comum para atender de forma satisfatória e com qualidade alunos com ou sem deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado tem que ser disponibilizado em todos os níveis de ensino escolar (desde o básico até o fundamental) e, preferencialmente, como diz o texto constitucional, em escolas comuns da rede regular (GIORDANO, 2011). Trata-se, pois, do ambiente escolar mais aconselhável e adequado para assegurar o relacionamento do aluno com seus pares na mesma idade cronológica e assim ter a sua disposição a estimulação e a interação necessárias para promo-

ver o seu desenvolvimento cognitivo, motor e também afetivo.

É importante também dizer que o Atendimento Educacional Especializado opera em moldes semelhantes a outros cursos que visam complementar os conhecimentos adquiridos em níveis de ensino básico e superior, a exemplo dos cursos de línguas, artes, informática entre tantos outros recursos educacionais (FREIRE, 1978).

Logo, esse tipo de Atendimento não visa substituir a escola comum para pessoas que se encontrem na faixa etária de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental que vai dos 7 aos 14 anos e este será preferencialmente oferecido nas escolas comuns do ensino regular. Ao contrário do que acontece em outros cursos livres, o Atendimento Educacional Especializado se mostra fundamental e é assegurado pela Constituição Federal.

O texto constitucional garante ainda que o Atendimento Educacional Especializado possa ser oferecido ainda fora da rede regular de ensino, também noutros estabelecimentos como já mencionados nessa pesquisa constituindo-se um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada em rede regular para todos os alunos (BONAVIDES, 2012).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, nos artigos 58 e seguintes, trata-se sobre o Atendimento Educacional Especializado, mencionado que ele "será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular", segundo se infere de seu artigo 59, §2º.

Muitas vezes a compreensão equivocada de tal dispositivo tem remetido a conclusão sobre a possibilidade da substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação aconselhável a ser realizada leva em conta que tal substituição como já dito anteriormente não pode ser admitida em nenhuma hipótese, não importando qual a idade da pessoa.

Tal fato decorrer da questão de que toda a legislação ordinária deverá encontrar-se em conformidade com a Constituição Federal. Além do mais, um artigo de lei não pode ser lido e analisado de forma isolada sendo que a sua interpretação legal necessita ser realizada de tal modo que não se encontre contradições no próprio texto da lei.

Uma interpretação equivocada admitindo a possibilidade do ensino regular pelo especial encontra-se em confronto com as disposições legais da própria LDBEN no artigo 4º, inciso XXII e com o artigo 6º da Constituição Federal que cuida de determinar que o acesso ao Ensino fundamental é obrigatório (BONAVIDES, 2012).

A Constituição Federal cuida de definir que a educação em seu conceito, não admitindo o oferecimento de ensino fundamental em local que não sejam uma escola (artigo 206, inciso I) assim como faz várias previsões com relação aos requisitos mínimos para que a escola funcione no artigo 205, e seguintes.

Um outro aspecto muito importante com relação a LDBEN diz respeito a atenção merecida pelo fato de não se referir principalmente nos artigos 58 e seguintes o Atendimento Educacional Especializado, mas sim a Educação Especial (BONAVIDES, 2012).

Ocorre que tais denominações, Atendimento Educacional Especializado e também Educação Especial segundo a interpretação da Constituição Federal constituem sinônimos. Querendo o legislador constitucional fazer alguma referência à Educação Especial, ou em outras palavras, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência anteriormente à 1988, ele teria repetido tal expressão que era constante na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo

"Do Direito à Ordem Econômica e Social".

Na Constituição anterior a de 1988, as pessoas com deficiência não foram contempladas em dispositivos que tratavam da educação de modo geral. Ocorre que esses alunos, não importando qual o tipo de deficiência que eles tinham, eram tidos como titulares do direito à Educação Especial, matéria que era especificamente tratada no âmbito da assistência. Segundo o texto constitucional vigente anteriormente, estava assegurado "aos deficientes o acesso à Educação Especial". Trata-se de um aspecto que não se repetiu na atual Constituição, incidindo no fato de certamente, implica num avanço significativo para a educação dessa clientela (BUENO, 2013).

Dessa forma, para não se posicionar de modo inconstitucional, a LDBEN, utiliza o termo Educação Especial ensejando uma nova modalidade interpretativa, uma nova definição com base na inovação constitucional, prevendo o Atendimento Educacional Especializado e não Educação Especial em um capítulo que se encontre apartado da Educação e seus temas.

Atualmente defende-se um novo conceito ou definição para a Educação Especial uma vez que seu atendimento sempre foi realizado como plenamente capaz de promover a substituição do ensino regular, não havendo nenhum questionamento em relação a faixa etária do aluno com deficiência (CARRAZZA, 2012).

O fato é que por mais aceitável e viável que seja tal possibilidade, garantindo que milhares de crianças e adolescentes possam evidenciar diferenças bastante expressivas não é possível negar que esses alunos possuem,

assim como tantos outros, direito indisponível de acesso à educação, no ambiente escolar que não seja segregado, estando e interagindo com seus semelhantes na mesma faixa etária. O acesso, permanência assim como sua continuidade nos estudos deve ser garantido aos alunos nas escolas comuns para que eles também tenham direito a desfrutar de um ambiente escolar prazeroso e possam aprender segundo suas limitações e potencialidades.

Logo, o direito ao Atendimento Educacional Especializado que encontra previsão nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei nº 9.394/96) assim como na própria Constituição Federal, não promove a substituição do direito a educação (escolarização) que é oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino (CARRAZZA, 2012).

É importante ainda lembrar que a LDBEN faz uso de expressões tais como "serviços de apoio especializado na escola regular" e "atendimento especializado" como termos sinônimos ao Atendimento Educacional Especializado e somente afirma que este poderá acontecer tanto em classes quanto em escolas especiais, a partir do momento que não for possível oferecê-lo nas classes comuns (ALVES, 2011). A LDBEN não trata sobre a escolarização e sua possibilidade de ser oferecida num ambiente escolar à parte. Atualmente, a tendência é que o trabalho realizado com a Educação Especial assegure a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, procurando superar obstáculos que impeçam a frequência dos mesmos às turmas comuns de ensino regular (ALVES, 2011).

Nesse sentido, a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que, enquanto suplemento ultrapassa todas as etapas e níveis de ensino básico e superior. Trata-se de uma modalidade que deverá disponibilizar inúmeros recursos educacionais e estratégias de apoio aos alunos com deficiência de modo a garantirlhes várias alternativas de atendimento segundo as necessidades e características de cada um individualmente.

O Atendimento Educacional Especializado constitui uma maneira de assegurar o reconhecimento assim como o atendimento das particularidades de cada aluno com deficiência. Dessa forma, serão consideradas como matérias inerentes ao Atendimento Educacional Especializado, disciplinas como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de língua Portuguesa para surdos; código braile, orientação e mobilização; utilização do soroban, ajudas técnicas, estando ai incluídas informática adaptada; mobilidade e comunicação, tecnologias assistivas, informática educativa, educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos de atividades da vida autônoma e social, etc.

(GIORDANO, 2011).

O movimento inclusivo ganhou maior legitimidade a partir do fim do século XX quando primou pela formação e o desenvolvimento pleno dos portadores de necessidades especiais e com a Constituição Federal de 1988 que elevou as pessoas até então excluídas da participação social ao patamar de cidadão com pleno gozo de direitos e deveres como todos os demais inclusive no que diz respeito à interação com os mesmos (SOARES, 2010).

De outro modo, distinguem-se no tema da integração por trazer em sua ideologia as modificações da sociedade e de seus processos evolutivos com o objetivo de assegurar o atendimento às suas necessidades específicas nas mais diversas esferas como a política, a econômica, a cultural e a social (SOARES, 2010).

De outro lado, a integração tinha como objetivo um tanto equivocado a esperança de "normalizá-las" para que se enquadrassem naquilo que era compreendido como padrão social. Nesse sentido, Guebert (p. 36, 2011) esclarece em suas afirmações que a inclusão:

É um processo bilateral, no qual não há diferenças entre as pessoas (a sociedade é para todos), mas sim a equiparação de oportunidades, sendo esses os aspectos necessários para obtermos o sucesso no processo inclusivo.

Destaca-se como marco mais importante para a inclusão a Declaração de Salamanca datada do ano de 1994, onde foram definidas as estratégias que objetivavam equiparar as oportunidades em relação ao processo educacional.

Dentre as principais lições da Declaração de Salamanca estão a definição de

"pessoas portadoras de necessidades especiais", conforme cita-se em diversos momentos ao longo desta pesquisa (GUEBERT, 2011).

Foram transformações não lineares pelas quais passaram a educação especiais cujas marcas estão presente na nossa cultura até os dias atuais. Nesse sentido, preleciona Mantoan (sd.p.3) sobre as etapas da evolução pela qual passou a educação especial conforme se verifica a seguir:

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Foi o movimento de inclusão que originou a educação inclusiva cujo objetivo era superar e acabar com a exclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais. A escola que tinha o reconhecimento, culturalmente, como lugar legítimo da educação, de contribuir na formação do cidadão se constituía no espaço fundamental onde a superação dessas barreiras de fato acontecia.

Segundo Voivodic (p. 22, 2010) "a educação inclusiva não reflete o momento presente, mas evidencia o problema social em relação à forma como os deficientes têm sido tratados". Nos dias atuais, o principal desafio que a educação especial tem que superar é o de sair da esfera de "apoio" e "assistencialismo" voltado para a atendimento de necessidades específicas de cada indivíduo em particular.

A educação inclusiva concebe muitas das vezes o indivíduo com deficiência como um ser com necessidades educacionais especiais, necessidades diferentes e mais específicas, e não exatamente como uma pessoa dotado de potencial, em outras palavras, como alguém incapaz (LEAL, 2012).

Ela é conceituada como um indivíduo que tem o direito a desenvolver tão somente no campo emocional, físico e cognitivo tendo que ser enxergada em sua integralidade. Somente a partir dessa concepção é que os modelos sociais do preconceito como os vemos hoje serão derrubados e a interpretação de "deficiência" ganhará uma nova conotação. A definição de Guebert (2011) para educação inclusive diz que:

Valoriza a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto um ser humano normal dotado de sentimentos, de desejos e de elaborações mentais. Sob esta perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ela é, pois, a deficiência é uma característica da pessoa, sendo considerada parte dela, e não que a pessoa seja sua deficiência (GUEBERT, 2011, p. 13).

É inegável que a aceitação dessas pessoas no meio educacional ainda encontra muita resistência principalmente porque implica em modificações nos paradigmas educacionais conforme são conhecidos, de uma revisão nos papéis da escola, ou melhor, compreendê-las (LEAL,2012).

Mas, a mais complicada seja abster-se do preconceito que cada indivíduo carrega dentro de si, especialmente os que compõem a escola e tem a responsabilidade de promover uma educação igualitária que seja verdadeiramente para todos. Para que se obtenha êxito nesse processo, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa, promoção do ideal inclusivo; transformação de todos os componentes da sociedade, gestores, professores, alunos, pais e funcionários que devem ter consciência das necessidades e importância da inclusão para o atendimento e atuação coletiva consolidando-a (MARTINS, 2016).

Para que a inclusão de fato aconteça é preciso que o governo esteja apoiando por meio de políticas públicas de modo a remeter os educadores a uma reflexão sobre o processo inclusivo tornando-os propagadores da mesma, aceitando de forma sincera as diferenças entre os alunos e dando à escola o devido reconhecimento no sentido de que ela é um espaço heterogêneo desprovida de estigmas que estimulam a exclusão em um processo educativo (LEAL, 2012).

Conforme dito por Martins (p. 18, 2016), "a inclusão dos que normalmente são excluídos no espaço de ensino vem sendo reconhecido pouco a pouco e isto é essencial para a dignidade e para a prática dos direitos humanos".

A educação inclusiva assegura o cumprimento integral do direito constitucional indisponível de toda criança em relação ao acesso ao Ensino Fundamental uma vez que estão pressupostos a organização pedagógica das escolas e também das práticas de ensino atendendo as inúmeras diferenças existentes entre alunos, prevenindo discriminações indevidas e procurando garantir o benefício de todos ao convívio e o crescimento na pluralidade e na diversidade de forma democrática enriquecendo-os cultural e socialmente.

A partir da década de 1980, o Brasil vem experimentando importantes transformações pontuais com relação no que concerne os direitos assegurados às pessoas com deficiência sendo fruto da luta e também da mobilização de diversos segmentos e representatividades sociais assim como também por iniciativa do Poder Público.

Os inúmeros avanços que foram alcançados nesse aspecto envolve também os marcos políticos e legais, ganhando expressividade a partir da Convenção da ONU em relação aos Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecidos no ano de 2006 além de seu Protocolo Facultativo, que teve a ratificação no Brasil com unanimidade de quórum, garantindo assim a condição de emenda constitucional consagrada a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 e também a partir do Decreto Executivo nº 6.949/2009 e também a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi trazida pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2008 (MANTOAN, 2003).

Nesse caso, a Convenção assegura, em termos legislativos, o direito das pessoas com deficiência à educação, partindo de um modelo do sistema educacional inclusivo nos mais diversos níveis, assim como assegurar o aprendizado no transcorrer de toda a vida. A Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva tem o papel de definir diretrizes envolvendo sistemas de ensino objetivando definir políticas públicas

de educação inclusiva.

Verifica-se dessa forma que os desafios não são nem pequenos, nem desprezíveis, todavia, os desafios envolvendo a inclusão educacional dos alunos com deficiência de todo tipo tais como, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino, segundo previsão da Convenção da ONU e a Política Nacional (ASSIS, 2000).

O modelo segregacional brasileiro foi construído durante décadas de escolas e classes especiais que promoveram esse tipo de educação, acentuando e reforçando a cultura da resistência as transformações em escolas e redes ao passo que representatividades e grupos sociais mais amplos também absorveram uma cultura preconceituosa em relação ao aluno com deficiência (MANTOAN, 2003).

Soma-se a isso o fato de que o atendimento realizado nas escolas especiais implicava em grupos de pressão e interesses que, utilizando-se de diversos tipos de estratégias criavam os mais variados obstáculos e dificuldades para que se realizasse uma educação verdadeiramente inclusiva segundo ficou definido e referendado pela Convenção da ONU e também pela Política Nacional implementada pelo MEC.

O fato é que promover a inclusão social desses grupos em processos educativos nas escolas regulares, constitui um processo complexo que diz respeito a mudanças estruturais partindo-se a partir das representações sociais assim como a cultura em relação à deficiência; a operacionalização da legislação; a reorganização dos tempos e espaços escolares; a gestão dos processos no interior das UEs; assim como as práticas pedagógicas sempre observando a diversidade dos alunos assim como os processos de desenvolvimento inclusivo (ASSIS, 2000).

Nesse aspecto, o Ministério da Educação, a partir de sua missão enquanto órgão que deve induzir políticas tem procurado assegurar o apoio técnico e financeiro necessário a estados e municípios no afã de efetivar políticas de educação inclusiva. Os programas tais como o PAR (Plano de Ações Articuladas), as Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível, o Programa de Transporte Escolar Acessível assim como a matrícula dupla para os alunos frequentadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), através do FUNDEB, tem exercido um papel crucial enquanto motivadores da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em todo o Brasil (MANTOAN, 2003).

Existem ainda uma série de outros planos e iniciativas que vem do Poder Público em relação ao trabalho de promoção da extensão e ampliação da inclusão educacional de crianças e jovens com deficiência. São avanços que marcam definitivamente o papel do Poder Público e do sistema educacional objetivando promover a inclusão, representando importantes avanços nesse sentido. Outro bom exemplo é o Programa Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC) na Escola, ação interministerial que começou a ser implantada em 2007 e atualmente encontra-se inserida no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com

Deficiência

O efeito imediato dessas ações governamentais foi um aumento nas matrículas e uma discreta redução em termos de evasão escolar. Entretanto, muitos desafios ainda estão por vir não apenas no âmbito das ações governamentais, mas na inclusão desses alunos propriamente dita (ASSIS, 2000).

2.3 Inclusão e Acessibilidade

A acessibilidade e o atendimento educacional especializado tratam-se da possibilidade de qualquer indivíduo exercer seu direito aos benefícios da vida na comunidade, e, nos dias atuais, inclui-se neste rol o acesso a Internet (ABNT, 1994; SALES E CYBIS, 2003). Entretanto, a acessibilidade digital que se trata nesta pesquisa é uma modalidade, mas específica voltada para a educação e a aprendizagem, promovendo dessa forma, a inclusão digital de portadores de necessidades especiais.

Isso porque diz respeito somente ao acesso dos recursos computacionais; já a acessibilidade na Internet implica na fruição dos recursos da rede mundial de computadores e a acessibilidade na Web ou e-acessibilidade como é comumente conhecida entre os profissionais da área que se trata do componente que a associa a Web (Bos et al., 2008, SALES e CYBIS, 2003).

Em seu sentido mais puro a acessibilidade na Web implica na oportunidade e a possibilidade de qualquer indivíduo portador de necessidades especiais (no caso do tem aqui proposto, deficiente visual) ter acesso aos recursos computacionais, ao conhecimento, a aprendizagem nas suas mais diversas formas e assim, aprimoramento profissional utilizando-se de um recurso mais eficiente para o conhecimento e aprendizagem interagindo com as pessoas.

Com isso a partir do momento que se projetam sistemas a serem utilizados por deficientes visuais ou qualquer outro indivíduo portador de necessidades especiais, deve-se ter a preocupação como todo tipo e perfil de usuário (QUEIROZ, 2008). Em outras palavras, não se pode esquecer que no ambiente Web encontra usuários de toda sorte e a rede mundial de computadores tem um papel fundamental no dia-a-dia das pessoas, principalmente quando elas sofrem por conta de alguma necessidade especial. (PETRIE et al., 2006).

A época atual se caracteriza por ser a

"Era da Informação", que implica em um momento em que as pessoas precisam interagir com novos equipamentos tecnológicos, favorecendo novas modalidades de comunicação tanto entre pessoas quanto entre pessoas e equipamentos. Essa comunicação só veio a agregar mais valores e conhecimentos para a educação encurtando distâncias e tornando conhecimentos que muitas vezes não estavam acessíveis até mesmo pela distância ou localização geográfica, dificuldade de deslocamento entre outros.

Trata-se de uma revolução, cujo elemento primordial consiste na tecnologia da informação e da comunica (CASTELLS, 2000). Nas palavras de Passerino e Montardo

(2007, p.07), define-se inclusão digital como "direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual (educação, geração de conhecimento, participação e criação e para o desenvolvimento de capacidade técnica e operacional".

Como forma de assegurar ao deficiente visual condições para que ele possa ser incluído digitalmente, é preciso que haja recursos de acessibilidade. A acessibilidade como visto nos parágrafos anteriores tem que garantir que pessoas com deficiências possam participar de atividades, interagir socialmente, atuar inserindo e utilizando informações e tecnologias.

Assim, as tecnologias da informação e de comunicação, também conhecidas como TIC's podem ter sua utilização como Tecnologia Assistiva, que se define segundo se vê como "toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com o objetivo de garantir independência e autonomia para pessoas portadoras de deficiência".

A acessibilidade e o atendimento educacional especializado trata-se da possibilidade de qualquer indivíduo exercer seu direito aos benefícios da vida na comunidade, e, nos dias atuais, inclui-se neste rol o acesso a Internet (ABNT, 1994; SALES E CYBIS, 2003). Entretanto, a acessibilidade digital que se trata nesta pesquisa é uma modalidade, mas específica voltada para a educação e a aprendizagem, promovendo dessa forma, a inclusão digital de portadores de necessidades especiais.

Isso porque diz respeito somente ao acesso dos recursos computacionais; já a acessibilidade na Internet implica na fruição dos recursos da rede mundial de computadores e a acessibilidade na Web ou e-acessibilidade como é comumente conhecida entre os profissionais da área que se trata do componente que a associa a Web (Bos et al., 2008, SALES e CYBIS, 2003).

Em seu sentido mais puro a acessibilidade na Web implica na oportunidade e a possibilidade de qualquer indivíduo portador de necessidades especiais (no caso do tem aqui proposto, deficiente visual) ter acesso aos recursos computacionais, ao conhecimento, a aprendizagem nas suas mais diversas formas e assim, aprimoramento profissional utilizando-se de um recurso mais eficiente para o conhecimento e aprendizagem interagindo com as pessoas.

Com isso a partir do momento que se projetam sistemas a serem utilizados por deficientes visuais ou qualquer outro indivíduo portador de necessidades especiais, deve-se ter a preocupação como todo tipo e perfil de usuário (QUEIROZ, 2008). Em outras palavras, não se pode esquecer que no ambiente Web encontra usuários de toda sorte e a rede mundial de computadores tem um papel fundamental no dia-a-dia das pessoas, principalmente quando elas sofrem por conta de alguma necessidade especial. (PETRIE et al., 2006).

A época atual se caracteriza por ser a "Era da Informação", que implica em um momento em que as pessoas precisam interagir com novos equipamentos tecnológicos, favorecendo novas modalidades de comunicação tanto entre pessoas quanto entre pessoas e equipamentos. Essa comunicação só veio a agregar mais valores e conhecimentos para a educação encurtando distâncias e tornando conhecimentos que muitas vezes não estavam acessíveis até mesmo pela distância ou localização geográfica, dificuldade de deslocamento entre outros.

Trata-se de uma revolução, cujo elemento primordial consiste na tecnologia da informação e da comunica (CASTELLS, 2000).

Nas palavras de Passerino e Montardo (2007, p. 06), define-se inclusão digital como "direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual (educação, geração de conhecimento, participação e criação e para o desenvolvimento de capacidade técnica e operacional".

Como forma de assegurar ao deficiente visual condições para que ele possa ser incluído digitalmente, é preciso que haja recursos de acessibilidade. A acessibilidade como visto nos parágrafos anteriores tem que garantir que pessoas com deficiências possam participar de atividades, interagir socialmente, atuar inserindo e utilizando informações e tecnologias.

Assim, as tecnologias da informação e de comunicação, também conhecidas como TIC's podem ter sua utilização como Tecnologia Assistiva, que se define segundo se vê como "toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com o objetivo de garantir independência e autonomia para pessoas portadoras de deficiência".

2.4 Tecnologia Assistiva

O processo de inclusão escolar e social de pessoas portadoras de necessidades especiais como deficiência visual ocorre por meio da acessibilidade e da Tecnologia Assistiva, que se encontram presentes de forma sistemática no mundo globalizado uma vez que se relacionam com os recursos, serviços e processos especializados, cujo objetivo primordial é garantir independência e autonomia a essa clientela, promovendo a ampliação de suas habilidades funcionais.

Com base nessa afirmação, nota-se que a Tecnologia Assistiva tem sua abrangência em várias áreas que vão desde os recursos pedagógicos adaptados até recursos de acessibilidade ao computador e recursos para atividades do cotidiano a exemplo de jogos e brincadeiras; contando também com equipamentos que ajudam pessoas cegas e/ou portadoras de baixa visão.

Nesse sentido, completa Pelosi que:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ ou alternativa*, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e local de trabalho (PELOSI, 2003, p. 183).

Com isso, infere-se que o termo Tecnologia Assistiva constitui uma expressão recente, em fase de elaboração e sistematização uma vez que é formada por recursos, frequentemente presentes no cotidiano, uma vez que qualquer tipo de ferramenta improvisada, pode se caracterizar fundamentalmente como utilização de Tecnologia Assistiva. Denota-se que existe um grande potencial de recursos para o atendimento do público deficiente ou portador de necessidades especial indo desde os de custo mais reduzidos, aos improvisados e/ou adaptados até produções de alto padrão buscando um atendimento especializado e mais diferenciado.

Todavia, todos esses modelos devem ser pesquisados, divulgados e distribuídos sempre que possível a essa cliente, para o atendimento as demandas e necessidades de forma individual, conforme as particularidades de cada um para assegurar a essas pessoas uma vida com autonomia, independência e assim fazendo a inclusão escolar e social realmente acontecer. Com isso, verifica-se que a Tecnologia Assistiva se mostra com uma ampla gama de recursos e adaptações disponíveis.

2.5 Reflexões finais sobre Tecnologia Assistiva e a Inclusiva

Nota-se que a demanda e a urgência de enfrentar o desafio da inclusão escolar se realiza com ações através das quais legitimamente se concretiza com o fito de utilizar as Tecnologias Assistivas promovendo como resultado a inclusão social. Por outro lado, a educação dos portadores de necessidades especiais e deficientes visuais, em um contexto histórico evidencia-se acontecimentos importantes por meio de momentos e conquistas e inúmeras possibilidades de interação, conforme destaca Sanches e Teodoro (p. 75, 2006).

A educação de crianças e jovens cegos ou portadores de necessidades especiais encontram num contexto histórico momentos em que aconteceram importantes avanços. Ainda que mais recentemente o movimento visando sua socialização e integração na comunidade escolar como um todo esteja sendo mais intensivo e sistemático, inegavelmente, legitimou-se de forma mais efetiva a partilha para o convívio e para as aprendizagens além da possibilidade de interação entre essa clientela e os outros alunos.

Com isso, a questão da deficiência se tornou menos evidente ao passo que se aprendeu cada vez mais a lidar com as diferenças, tornando-as iguais diluindo-a na sociedade.

Novas formas de agir, interagir, pensar e trabalhar a questão dos "diferentes" entre os "iguais", e, simultaneamente estabelecendo-se novas expectativas e paradigmas promovendo a equacionização de novos modelos interativos conduzindo a um eficiente processo inclusivo.

Em algumas situações, tem-se ouvido de analistas e estudiosos sobre o assunto que tem ocorrido muito insucesso escolar, acesso e dificuldade do público deficiente com a utilização de Tecnologias Assistivas enquanto recurso de inclusão. Nesse aspecto, muitos temas têm inquietado a sociedade de forma que ainda de forma muito lenta, tenha-se obtido sucesso em tirar essa clientela da situação de exclusão social e educativa, de promoção do respeito e da dignidade dessas pessoas. Tudo isso legitima a inclusão escolar como importante forma de invocar uma revisão nos rumos da inclusão através da tecnologia assistiva de modo a promover de forma mais sistemática e intensiva esse processo garantindo os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais e cegas.

Essa situação implica inclusive numa reflexão da postura dos profissionais de educação, dos pais, e também dos cidadãos frente a inclusão. O que se extrai disso tudo que as perspectivas apresentadas são animadoras uma vez que as experiências de sucesso se alastram país afora, demandando o apoio de toda comunidade escolar onde a maioria das vezes nãos e nega em ajudar as pessoas a garantirem que a inclusão de fato aconteça

2.6 A Declaração de Salamanca

Em um segundo momento da história da inclusão e sua evolução, e, posteriormente a situação de segregação e exclusão que eram cada vez mais constantes, adveio a Declaração de Salamanca enquanto compromisso para o fim de uma situação tal injusta em relação as oportunidades educacionais que surgiam.

Com isso, os deficientes que anteriormente eram constantemente segregados e discriminados, ganharam uma nova condição de reconhecimento enquanto indivíduos que precisam de respeito e educação de qualidade e a partir daí, observouse que uma série de regramentos jurídicos e normas especificas passaram a vigorar nos mais diversos países e entidades globais, modificando consideravelmente tal situação à medida que o tempo passava (SASSAKI, 2012).

Numa perspectiva inclusiva, as políticas educacionais encontram fundamento principalmente no princípio de igualdade de direito entre os indivíduos, objetivando educação de qualidade para qualquer aluno, eliminando a discriminação e respeitando principalmente as diferenças individuais e, sobremaneira, assegurando não apenas o acesso a educação, mas inclusive, a permanência de tais indivíduos até o momento de sua formação.

A questão que transformou o contexto educacional global encontra-se por conta e responsabilidade do advento da Declaração de Salamanca no ano de 1994, mais precisamente na cidade de Salamanca na Espanha. Este documento teve sua criação de modo a evidenciar a outras nações a importância e a grande necessidade de existir políticas públicas e educacionais que realizassem o pleno atendimento para as pessoas de forma igualitária, não importando quais sejam suas condições a nível pessoal, social, econômico e sociocultural.

A declaração apresenta como destaque a importante necessidade da inclusão educacional de pessoas que tenham necessidades educacionais especiais.

Segundo a Declaração, os princípios ali defendidos estão a escola assim como os projetos pedagógicos que ela envolve e que este devem se adequar as peculiaridades e necessidades apresentadas pelos indivíduos que ali se encontram matriculados, tendo enquanto referência o artigo 11 da Declaração de Salamanca que diz: "O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas".

Com base neste viés, a escola que observa integralmente os princípios de inclusão tem que apresentar como papel a iniciativa de promover uma convivência harmônica entre as pessoas levando em consideração as normais e também aquelas que possuam algum tipo de necessidade educacional específica ou especial.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

A partir disso, nota-se que a Declaração de Salamanca tende a igualar num mesmo patamar os direitos assegurados a todas as pessoas no que diz respeito a uma educação de qualidade, segundo a opinião de MRECH (1998), onde a escola inclusiva consiste em um espaço onde todos os alunos vão possuir as mesmas oportunidades e o direito de estar participando, marcados pela condição de igualdade em relação às suas características individuais.

Literalmente falando, a Declaração se inicia com a concepção que se segue:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6).

A partir daí a escola que se compreende ou se intitula enquanto inclusiva, tem o dever de promover a integração com a sociedade ao mesmo tempo que manifestar um padrão satisfatório de prestação de serviço, criando nos seus professores o compromisso e principalmente, o sentimento colaborativo e cooperativo com a respectiva instituição.

Toda vez que adotar alguma modalidade pedagógica de corresponsabilidade entre profissionais atuantes nas inúmeras instâncias educativas, estar-se-á criando e estabelecendo um sistema interdisciplinar que atuará favorecendo a aprendizagem dos alunos que se encontram devidamente envolvidos no processo (BUENO, 2016).

A escola apresenta ainda a necessidade de orientação das atividades enquanto projeto pedagógico sistemático que deverá ser desenvolvido a longo prazo, onde seja possível trabalhar as mais diversas formas de ensino, conteúdos e também avaliações no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, principalmente com a clientela que tenha algum

tipo de necessidade educacional especial, mas não quer dizer que se trata de uma facilitação ou mesmo negação avaliativa, mas, sim, uma maneira diferenciada e inovadora procurando estabelecer a valorização do desenvolvimento de aprendizagem que esse aluno vai adquirir.

Cumpre destacar que os professores que atuem em tal instituição vão desenvolver o processo inclusivo, e por isso tem que ter interesse pelo que seu aluno tem desejo de aprender, é importante que eles acreditem na capacidade e toda potencialidade que esses alunos poderão desenvolver enquanto elemento fundamental no desenvolvimento e garantia de um modelo de aprendizagem de qualidade. Por isso, é importante que eles sejam aceitos da forma que são, saber ouvilos e principalmente valorizar aquilo que eles conseguem produzir, auxiliando em um processo que lhes proporcionará maior autonomia e independência (FONSECA, 2003).

A partir do momento que se reflete a respeito de uma dimensão inclusiva, surge a concepção de que todas e quaisquer pessoas independentemente de sua condição ou oportunidade será o ator principal no espetáculo de sua vida, de modo que a participação no contexto social se estabelece em um patamar de igualdade para todos.

Com esse pensamento, não se trata tão somente o indivíduo e sua necessidade de adequação ou adaptação à sociedade assim como no contexto educacional, mas também, existe a necessidade de uma preparação em termos psicológicos e estruturais aos meios educacionais dispostos, para que os alunos que precisam de um atendimento mais especializado venham a suprir suas necessidades de maneira que eles possam conviver e estudar de maneira digna, sendo reconhecidos em uma condição de legítimos cidadãos. (MENDES, 2006, p. 64).

Com isso, não se apresenta como uma circunstância viável o prejuízo em termos de orientação dos objetivos formativos que irão direcionar a atuação pedagógica bem como os currículos escolares voltados para as escolas inclusivas e a consolidação do estigma do insucesso no âmbito da vida escolar.

Pautados nessa perspectiva, os alunos que possuam algum tipo de necessidade educacional especial, jamais deverão sofrer exclusão, segregação ou mesmo uma proteção desnecessária e desproporcional.

Os mesmos precisam ter uma convivência e encontrar-se atuantes com os demais alunos tidos como normais e que possuam a mesma idade mental ou cronológica; dessa forma, eles vão assumir as responsabilidades e os direitos igualmente (BUENO, 2016).

Inclusive, vão conseguir aprender a superar as inúmeras dificuldades que são produzidas a partir de suas deficiências de forma que os alunos com necessidades educacionais especiais necessitam permanecer inclusos no contexto social, da mesma forma que escolas e profissionais da área da educação deverão estar atuando a partir de um modelo pedagógico que se apresente coerente com a proposta apresentada pela Declaração de Salamanca.

Partindo do princípio de uma sociedade que tenha a responsabilidade de assumir tais desafios, tornando cada vez mais inclusiva e assegurando para seus cidadãos uma condição de vida com melhores oportunidades e direitos, a Declaração de Salamanca apresenta-se como uma forma de sucesso para a educação inclusiva e igualitária; cabendo tão somente ao Poder Público que assumam a responsabilidade e os compromissos firmados que os resultados irão surgir de maneira espontânea com o passar do tempo (*DECHICHI, 2019).

Entretanto, no Brasil, as leis que são muitíssimos bem redigidas e estruturalmente bem-organizadas, chega no momento de sua aplicação de forma prática, a situação se transforma totalmente, de modo que as mesmas leis anteriormente bem escritas passam a sofrer inúmeros questionamentos e nota-se principalmente que a sua aplicabilidade não é condizente com a legislação em vigor.

Garantir tais direitos deve implicar em um importante dever para o governo do país, alcançar dessa maneira, uma educação que seja de fato de qualidade para todas as pessoas.

3 MATERIAL (IS) E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória baseada na revisão da literatura por meio de uma revisão integrativa sobre o tema proposto o gerenciamento da farmácia hospitalar bem como os instrumentos eficientes de gestão e logística na distribuição e armazenamento de medicamentos. “Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades”.

Denota-se que processo de revisão de literatura demanda a descrição de forma sucinta de inúmeros tópicos ensejando um melhor entendimento a respeito do tema proposto. Trata-se do passo inicial para configuração do conhecimento científico, uma vez que por meio de tais procedimentos em prol da construção e do aperfeiçoamento do conhecimento científico, irão surgir novas teorias, possibilitando uma série de oportunidades para que outros estudos venham a aprofundar ainda mais o tema proposto (FERRACINI; BORGES FILHO, 2020).

Este estudo irá investigar artigos científicos publicados entre o período de 2015 a 2020 que responda à pergunta norteadora deste trabalho: “Qual a importância do atendimento educacional especializado no âmbito

do ensino regular"?

As investigações das referências serão realizadas por meio das bases de dados:

- SCIELO (Scientific Eletronic Library Online).
- Google Acadêmico.
- Períodicos (Portal da CAPES).

Os critérios de inclusão para seleção dos artigos serão:

- Publicações disponibilizadas em língua portuguesa, originais e de revisão sistemática ou opinião de especialistas.
- Publicados no período de 1990 a 2022;
- Disponíveis on-line;
- Abordagem dos descritos estabelecidos: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Aprendizagem.

Dentre os critérios de exclusão neste estudo estão:

- Publicações disponibilizadas em língua estrangeira, que não sejam

originais,

- Publicados antes de 1990;
- Que não abordem o tema "Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho é possível concluir que a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular permite a elas que, muitas vezes, já sofrem discriminação da sociedade, conviver num universo rico de pluralidades, experiências e interações.

Em 1986, a expressão alunos excepcional foi substituída por alunos portadores de necessidades especiais e, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, iniciando o processo da chamada educação inclusiva nas escolas regulares. A Constituição Federal de 1988 garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que os alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado, de preferência na escola, sem que esse substitua o ensino regular. Finalmente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394 de 1996, alunos com necessidades especiais devem ter garantida sua inclusão na rede regular de ensino, como dever do Estado.

Existe também a Lei Federal n° 7.853, que dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, definindo o preconceito como crime. Com isso, e tudo que foi visto ao longo deste trabalho verifica-se que muito se avançou em termos de inclusão de alunos deficientes no contexto educacional de ensino, mas que os desafios a serem superados ainda são grandes, principalmente com relação ao aspecto cultural.

É preciso incutir a concepção de igualdade de oportunidades para que a sociedade brasileira compreenda que a educação deve ser o aspecto mais importante em relação a cidadania e que todos os brasileiros são iguais em oportunidades para só assim de fato termos uma sociedade justa, igualitária e desenvolvida segundo se preceitua nos moldes do texto constitucional.

Dessa forma, conclui-se que as considerações aqui descritas se encontram bastante distante da realidade do que se tem praticado na maior parte das instituições de ensino no Brasil, que se autodeterminam no direito de matricular somente alunos que julgam ter condições para frequentar as suas salas de aula, e, como se não bastasse o fato de ser uma criança ou mesmo adolescente que se encontram em idade adequada para essa matrícula

O que torna esse cenário mais constrangedor é o fato de as autoridades no assunto simplesmente recusarem um aluno com deficiência em uma escola que insistentemente se diz "despreparada" para recebe-los, e por conta disso essa recusa é aceita como razoável.

Mas nem tudo se encontra perdido e existem muitos exemplo pelo Brasil afora que mostram que é viável e que o Atendimento Educacional Especializado rende bons frutos principalmente com o apoio de pais e alunos, membros do Ministério Público e também do Poder Judiciário que estão e dando conta do quanto as escolas brasileiras são discriminatórias principalmente em se tratando de alunos com deficiência e que urge a necessidade de se encontrar alternativas para melhorar as condições de ensino assim como sua qualidade tornando a educação democrática e acessível de fato a todos.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philipe. História social da criança e da família. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.

ASSIS, Múcio Camargo de. Proepre – Fundamentos teóricos. Unicamp, Campinas, 2000.

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir. 32 edição. Papirus, Campinas, 2011.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. Inclusão: uma revolução na saúde. WVA Editora, São Paulo, 2013.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição. Ano 02. Vol. 04, mar/2011. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acessado em 13/06/2022.

BONTEMPO, Luzia. Alfabetização com sucesso. Belo Horizonte, 2002.

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 11 a edição. Malheiros Editores Ltda., São Paulo, 2012.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. 142 Tiragem, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. Revista - TEIMS SOBRE DESENVOLVIMENTO - Vol. 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

CARRAZZA, Roque Antônio. Curso de Direito Constitucional Tributário. Malheiros Editora Ltda., 8a edição, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA Editora, Pedição, 2012.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese de Doutorado em Psicologia Educacional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo de direito: técnica, decisão dominação Atlas, 22 edição São Paulo, 2013.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. Revista Educação. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, São Paulo, 1978.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: N. Alves (Org.). O sentido da escola. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2014.

GIORDANO, Blanche Warzée. (D) eficiência e trabalho: analisando suas representações. Annablume, Fapesp, São Paulo 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, QUEVEDO, Antônio Augusto Fasolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo: organizadores. Mobilidade, Comunicação e Eduação: desafios à acessibilidade.: WVA Editora, Rio de Janeiro, 2012.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil - Da Exclusão à Inclusão Escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? Moderna, São Paulo, 2003.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Inclusão: compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2016.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

PELOSI, Miryan Bonadiu. In.: Seminário internacional sociedade inclusiva. PUC Minas. Belo Horizonte: 2003. Anais. P. 183-187.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

_____. E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.

Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 20/06/2022.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação. Nº 08, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria. Acesso em: 20/06/2022.

SALES, M. B.; CYBIS, W. A. Development of a checklist for the evaluation of the web accessibility for the aged users In: Proc. Latin American Conference On Human- Computer Interaction, ACM, 2003. v. 46. p. 125-33.

SOARES FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6º. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

MUSICALIDADE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO

Resumo:

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

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

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n° 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI n° 11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção.

de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade.

(Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Monteiro a música incentiva à auto expressão, o jogo cooperativo, a criatividade, bem-estar emocional e desenvolvimento da comunicação social. Música e canto são uma forma divertida e eficaz de ajudar crianças jovens na aprendizagem e na socialização. Crianças envolvidas com a música convivem melhor com seus colegas, têm maior autoestima, são mais tolerantes e mais propensas a ir para a faculdade.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo. Por meio da música, a criança pode melhorar sua

coordenação e combinar uma série de movimentos.

Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Por meio das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática. A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Mas a melhor razão para incentivar o interesse pela música pode ser apenas o fato de ser divertido. Crianças geralmente gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Não se surpreenda ao ouvir o canto dele na cama ou enquanto estiver brincando ou fazendo serenatas para os bichos de pelúcia, principalmente se você já tinha o hábito de cantar para ele.

Quando a música faz parte da rotina diária do aluno, ela pode ajudá-lo a se sentir mais seguro e ambientado em seu mundo.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.

Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidia-

no dos alunos, uma aprendizagem Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apre-

ciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M, A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

TRABALHANDO OS MOVIMENTOS ARTÍSTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MARINÊS DAS GRAÇAS EVANGELISTA DOS SANTOS

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar aspectos importantes das inúmeras formas de arte e seus benefícios para as crianças desde a primeira infância.

Como o trabalho com as expressividades artísticas pode ser benéfico e quais habilidades podem ser desenvolvidas através das experiências com arte.

Além do fator cultural, social e psicológico, que a arte garante a criança.

Estará presente no texto, a importância de se trabalhar pintura, teatro, dança, movimentos corporais, etc.

Durante o texto, o tema será desenvolvido com base, em leituras já realizadas e também através da minha experiência com a educação infantil.

Palavras Chaves: Infância, cultura, expressividades artísticas

Abstract:

This article aims to analyze important aspects of the numerous forms of art and their benefits for children from early childhood. How working with artistic expressivities can be beneficial and what skills can be developed through experiences with art. In addition to the cultural, social and psychological factor, which art guarantees the child. It will be present in the text, the importance of working with painting, theater, dance, body movements, etc. During the text, the theme will be developed based on previous readings and also through my experience with early childhood education.

Introdução

A expressividade artísticas é um componente importante da BNCC que propõe para o ensino das Artes seis dimensões: São elas criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Dimensões feitas para facilitar a aprendizagem em arte. Também cita que cada uma das quatro linguagens temáticas, Arte Visual, dança, música e teatro estão articulados as seis dimensões.

Apesar deste trecho não estar necessariamente ligado a primeira infância, essas linguagens fazem parte do repertório da expressividade artísticas na Educação Infantil.

Trabalhar com arte é proporcionar cultura, conhecimento de mundo e muita alegria para as crianças.

Através desta linguagem, trabalhamos autonomia, movimento, socialização, oralidade, coordenação motora entre outros.

É através desse mundo artístico que a criança, aprende a trabalhar coletivamente, faz suas primeiras investigações, cria possibilidades, se comunica, adquiri equilíbrio e força.

Observaremos as transformações, pois a criança faz arte, mesmo quando ainda não se percebe fazendo arte.

Durante todo o texto, citarei alguns elementos, como trabalha-los e seus benefícios.

O intuito , é de forma direta e objetiva falar um pouco dessa linguagem, trazer exemplos e assim mostrar como cultura, conhecimento de espaço/mundo é importante para todos Definição de Arte:

Significado de arte: habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional.

conjunto de meios e procedimentos através dos quais é possível a obtenção de

finalidades práticas ou a produção de objetos; técnica.

Em sua definição arte é uma forma de expressão, das emoções, sensibilidades, criatividade, através da beleza e da harmonia.

O papel do educador:

O professor ou educador, possibilita o trabalho artístico, apresenta este espaço de aprendizagem através da música, pintura, dança e teatro.

Oferece materiais diversos, não só os comercializados, ensina que a arte está na natureza, na terra, na água, nos elementos do cotidiano, nos recicláveis.

Não intervém, apenas incentiva e observa.

Sendo assim, se torna instrumento desse mundo artístico e criativo.

Artes Visuais:

Visual: Do latim visualis, referente a vista.

Segundo o site da FNDE "As artes que normalmente lidam com a visão como o seu meio principal de apreciação costumam ser chamadas de artes visuais. Consideram-se artes visuais as seguintes: pintura, desenho, gravura, fotografia e cinema."

Assim como o próprio nome já diz, tem relação com a visão, com o que é visual.

Possuem um valor estético, com o que é belo, e está ligado com a criatividade e com a percepção do real e do imaginário.

A Pintura, como citado acima, faz parte da arte visual: Posso citar alguns artistas brasileiros importantes para a Pintura, são eles: Tarsila do Amaral, Inácio da Costa Ferreira (Ferrignac), Victor Brecheret, Di Cavalcanti.

A Pintura na Educação Infantil, desenvolve as emoções, os sentimentos, trabalha a coordenação motora, o conhecimento de cores, a concentração, oralidade, etc.

Ao proporcionar pintura, ofertamos a possibilidade do manuseio de várias materialidades.

Traz uma sensação de relaxamento e bem estar, além de ser muito divertido

A pintura com textura, desenvolve o lado sensorial. Com tinta, seja a industrial ou a natural feita com terra, desenvolve o senso com as cores.

O importante é oferecer diversos tipos de materialidades para que essa pintura aconteça:

seja no papel sulfite, cartolina, papel Kraft, na lousa com giz, canetinha, no azulejo, com esguicho, enfim, diversas opções para o desenvolvimento da criança.

O trabalho com fotografias também são muito importantes. Pode-se trabalhar com fotografias das próprias crianças, (para o reconhecimento de si, do outro), lugares, animais, objetos.

Através da fotografia, posso fazer uma roda de conversa, ou um momento de contemplação.

Trazer obras de artistas tanto da pintura, como na fotografia ou obras cinematográficas para apreciação, também é válido e muito enriquecedor na primeira infância

Dança:

"A Dança é a arte de mexer o corpo, através de uma cadência de movimentos e ritmos, criando uma harmonia própria" - site Brasil escola.

Tem origem Pré Histórica, com os primeiros seres humanos, ao se movimentar, batendo os pés.

Temos as danças Milenares, nas civilizações egípcias, gregas, japonesas.

As primitivas usadas como rituais, cito aqui como exemplo, as danças indígenas

Concluo que o corpo é o instrumento da dança. O Corpo produz dança, tendo música ou não.

Temos diversos tipos de dança: Ballet, jazz, Flamenco, dança árabe, samba, funk, porém não falarei de cada uma aqui e sim, dos seus benefícios para a criança.

A dança e a criança

Muitas crianças aprendem a dançar antes mesmo de andar, se movimentam ao som de uma música, de um som, de forma divertida e alegre.

A dança trabalha o corpo e a mente, já que proporciona relaxamento e bem estar, destaco, além disso flexibilidade, equilíbrio, força, isometria, etc.

Através da dança trabalhamos, confiança, integração, habilidades para a vida, autoestima, hábitos saudáveis, etc.

Temos na dança um fator cultural, através dessa arte, pode-se ensinar culturas diferentes, como a indígena, a africana, a árabe, a brasileira.

Também podemos trabalhar a valorização das coisas do nosso país.

Em termos corporais, combate o sedentarismo, a obesidade infantil, tonifica os músculos.

No âmbito da aprendizagem trabalha equilíbrio, coordenação motora, a criatividade, ritmo, noção de espaço.

Enfim, são muito os ganhos com a dança.

Conceito de Música

Segundo o portal FNDE, "A música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas)1 é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo.

Ainda citando o mesmo portal, é considerado por diversos autores como uma prática cultural e humana e que faz parte de todas as civilizações.

Há indícios de que desde a pré história existia música, através da observação da Natureza,

Na Grécia Antiga apenas a poesia e a música eram consideradas formas de manifestações artísticas.

Temos diversos estilos musicais, como a Bossa Nova, o samba, o jazz, Rock, clássica etc.

Oferecer a cultura musical para criança, passa se dever do educador.

Importância do trabalho com a música na Educação Infantil.

Mas porque trabalhar com música na infância?

Para responder essa pergunta, vou me basear em algumas pesquisas.

A música para os bebês, estimula sentidos como a fala e a audição, além de ajudar na parte motora, sensorial e intelectual.

Desenvolve nas crianças em diversas etapas, o raciocínio, a criatividade, a afetividade, o ritmo, a consciência corporal, a oralidade, além de promover a interação entre as crianças. Música e brincadeira

Brincadeiras musicais são ricas em muitos fatores, por exemplo no aumento do vocabulário, na melhoria da comunicação no entendimento de regras, beneficia nas habilidades motoras.

Além de ser motivo de diversão, de oferecer esse mundo lúdico e cheio de faz de conta.

Instrumentos musicais e as crianças

Dar acesso a instrumentos musicais as crianças, é aumentar a vivência de mundo desse indivíduo.

A criança pode manusear, conhecer os sons, conhecer a origem, etc.

Além de trabalhar atos sustentáveis, na construção de instrumentos com materiais recicláveis.

O que por si só, possibilita outras habilidades motoras e para a vida.

A música então abre espaço para a conscientização da preservação da Natureza.

No site tempo junto mostra o passo-a-passo de como criar alguns instrumentos para as crianças.

Origem do teatro

Teatro pode ser local ou a arte.

Tem origem na Grécia antiga no século IV a. C, como ritual ao Deus mitológico Dionísio, que está ligado, a fertilidade, vinho e diversão.

Consiste em uma tríade básica, elementos fundamentais que são, ator ou atriz, o texto e o público.

Teatro na Educação Infantil

Ferramenta didática importante, da suporte para sua trajetória social, enquanto cidadão.

É no faz de conta e na imaginação que a criança se torna ator de sua própria história, criando possibilidades, resolvendo pequenos obstáculos, formando opinião, decidindo do que gosta ou o que não gosta.

Trabalhando seus sentimentos, emoções e trazendo suas habilidade predominantes.

Portanto Teatro e brincadeira andam lado a lado no desenvolvimento infantil.

Apresentar um Teatro para uma criança, contribui na sua autonomia, na aquisição de linguagem, o lúdico, dando base para os conhecimentos futuros.

Podemos trabalhar o Teatro de diversas formas:

Na construção de pequenas peças infantis;

Na brincadeira com fantoches, deboches e na construção desses materiais;

Proporcionar uma história através do teatro;

Nas brincadeiras com fantasias e faz de conta.

Temos dentro deste universo, as brincadeiras teatrais: mímicas, adivinhações, brincadeiras de imitar, etc.

Considerações finais

Analisando todos esses pontos das expressividades artísticas, podemos observar que apesar de ter sido citados em subtítulos, uma linguagem complementa a outra.

Portanto artes visuais, dança, música e teatro se complementam.

E neste movimento proporciona um desenvolvimento pleno, completo e inclusivo para as crianças desde os primeiros meses de vida até a fase adulta.

Dar acesso a cultura é um dever da família, escola e sociedade e um direito da criança.

Referências:

BNCC

http://www.fnde.gov.br/index.php/acessibilidade/item/4096-artes-

visuais#:~:text=As%20artes%20que%20normalmente%20lidam,%2C%20gravura%2C%20fo tografia%20e%20cinema.

https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/artes-visuais

Dicionário

https://biccolorir.com.br/pintura-na-educacao-infantil/ https://brasilescola.uol.com.br/artes/arte.htm https://www.dicio.com.br/visual/ https://www.todamateria.com.br/historia-da-danca/ https://www.todamateria.com.br/historia-da-danca/ https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/entretenimento-e-diversao/brincadeiras-e-

atividades/beneficios-danca-para-criancas/ https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/musica---origem-sons-e-

instrumentos.htm https://santaisabella.com.br/entenda-os-beneficios-de-musica-para-bebe/ https://m.monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-musica-na-

educacao-infantil.htm https://www.tempojunto.com/2015/10/16/15-ideias-criativas-para-fazer-instrumentos-

musicais-com-criancas/ https://mundoeducacao.uol.com.br/artes/teatro.htm https://www.todamateria.com.br/historia-do-teatro/ http://estudantes.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2

020/semanaiensinofundamental8oanoarte.pdf http://repositorio.unis.edu.br/bitstream/prefix/1361/1/Monografia%20Jordana%20Cast

ro.pdf https://escolasdobem.com.br/3-brincadeiras-inspiradas-no-teatro/

A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

LUDICIDADE E INCLUSÂO

MARIZA DOS SANTOS MOTA PORTO

RESUMO

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

Neste caso podemos conciliar a arte e suas mais diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante o processo de aprendizagem, usando destas ferramentas para fixação e atividades lúdicas sobre o tema da história em síntese, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

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

De acordo com os PCN's (1997, p. 26), "O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo".

Por isso, para que o ser humano se aproprie, entenda e interprete uma linguagem artística dando-lhe sentido, é necessário que ele aprenda a operar seus diferentes códigos da mesma maneira que lhe é ensinado a ler e a escrever. Martins, Picosque e Guerra (2010) afirmam que é necessário ter cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte.

A arte, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

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

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

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

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

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

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

"Em muitas propostas a prática de artes visuais são entendidas como meros passatempos (...) destituídas de significado" (BRASIL, 1997, p.61). A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento. Ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, abrindo-lhe os olhos.

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

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

Segundo o documento, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a

aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional.

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

Vygotsky (2001, p. 3) afirma que "a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento [...] da arte como técnica social do sentimento". Além disso, continua o autor, a obra de arte pode ser considerada um "conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas". E por isso, deve ser encarada como uma das "funções vitais da sociedade" (idem, 2001, p. 9).

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

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

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

Esse parece ser um exercício bastante complexo para a sala de aula nos dias atuais, pois o excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa.

Por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois "uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes" (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 19).

Para que isso ocorra, o professor precisa tornar cada aula "um jogo de aprender e ensinar", um instante mágico e único para cada aluno e para o docente, conforme nos apontam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 119).

Afinal, conforme nos esclarece Cox (2007, p. 11): "Desenhar é uma atividade que requer arte e domínio de determinadas técnicas [...]" que devem ser adquiridas, praticadas e aperfeiçoadas ao longo da escolarização outro ponto importante nessa relação aluno-professor é que o último precisa compreender como ocorrem os processos de aprendizagem em diferentes estágios da apreciação estética.

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

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

Beleza e realismo: "a criança relaciona todas as partes, elaborando, às vezes, uma história que explique todo o conjunto da obra" (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 20).

Reconhecer a temática, assim como os conceitos de beleza e realismo, torna-se importantes nesta fase.

O observador é capaz de compreender e valorizar a dificuldade técnica quando da execução de uma obra expressão.

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

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

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

No livro Ensinando Arte, baseado nos cinco estágios de apreciação estética apresentada pela psicóloga Abigail Housen, as autoras Arslan e Iavelberg (2010), apontam que nos níveis iniciais o leitor pode fazer o seguinte questionamento: "o que é isto?", pois associa o que está vendo com lembranças pessoais e sequer tem curiosidade para compreender o que está vendo.

Quando já possui alguma consciência estética, esse leitor interessa-se em saber como os objetos são construídos; é capaz de fazer comentários sobre elementos da linguagem visual e sobre a execução da obra de arte um nível mais avançado, o aluno/leitor é capaz de situar o artista e sua marca poética., arris-

ca-se em interpretações, abordando os níveis anteriores e fazendo comentários a respeito da temática poética propriamente dita.

No último estágio, é capaz de relacionar diferentes questões a respeito da obra, tais como: o que, como, quem, porque e quando ,as autoras sugerem que o professor leve aos seus alunos o seguinte exercício, de acordo com a sequência de Abigail Housen e os cinco estágios de apreciação artística:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por isso, o autor afirma que:

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

Os PCN's (1997), afirmam que o ensino de Arte está relacionado ao desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

"Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida. [...] A arte existe porque a vida não basta". (GULLAR, 2010). Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros.

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

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (...) O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

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

Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem res-

postas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante.

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

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

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

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

Quando se deparam com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ainda na educação infantil, os professores têm grandes dificuldades e até mesmo resistência à aceitação, porém:

A implementação e/ou implantação de uma proposta depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e com outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e as crianças [...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, I v., p. 41).

Em via desta realidade, o Ministério da Educação (MEC), tem promovido nas últimas décadas, políticas de educação especial, que buscam atender às demandas da realidade de alunos com necessidades educativas especiais, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem.

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo Correia e Martins (2006), as dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas por duas vias: uma focada nos aspectos orgânicos e outra nos aspectos educacionais.

Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais

dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afazia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambientais, culturais ou econômicas (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 65).

Existem alguns sintomas que podem ajudar os profissionais da escola a identificarem as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em via do atual contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social.

A verdadeira inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita pode-se constatar que a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos, é fundamental que se tenha uma visão ampla e atendimento aos seus direitos de acesso a uma educação democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em: 12/11/. 2021

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendêlas? Porto: Porto Editora, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

READ, Herbert. A redenção do robô. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus,1986. Tradução por Fernando Nuno.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

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

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

READ, Herbert. A redenção do robô. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus,1986. Tradução por Fernando Nuno.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia da arte. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 20017

PILLAR, Analice Dutra (org.). A Educação do olhar no ensino das Artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES

RESUMO

A afetividade vem sendo debatida e defendida há alguns anos por grandes teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais da educação em geral. As relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos. A escola e a família muitas vezes ignoram a importância da afetividade na educação infantil. E é na Educação Infantil que a criança adquire suas primeiras experiências de vida escolar e serão essas experiências que levarão as crianças a sentirem prazer ou desprazer pela escola. São muitas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo assim como acontece o favorecimento das relações sócio – afetivas no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras Chaves: Afetividade; Educação Infantil; Família.

ABSTRACT

The affection has been discussed and advocated for some years by major educational theorists, psychologists, educators, educational psychologists and education professionals in general. The relationships cannot be ignored, as are present in the development, are part of human nature and can positively affect cognitive processes. The school and the family often overlook the importance of affectivity in early childhood education. It is in kindergarten that the child acquires his first experiences of school life and those experiences that will lead children to feel pleasure or displeasure by the school. There are many contributions of affective relation to the process of learning, comprising as it does the encouragement of socio-emotional in the process of child development.

Keywords: Affectivity, Early Childhood Education, Family.

INTRODUÇÃO

A existência da afetividade em sala de aula tem influência positiva não só no campo cognitivo, ela também influi positivamente nas interações sociais, pois a dimensão afetiva de um ser humano é também aprendida nas relações que ele estabelece com as outras pessoas e que vão sendo construídas ao longo de sua história pessoal.

É válido ressaltar que os dados obtidos na pesquisa nos apontaram uma visão mais detalhada a respeito do conhecimento que os jovens têm sobre afetividade na sala de aula e o grau de importância deste aspecto na construção de seus aprendizados e nas relações interpessoais existentes em sala de aula.

As teorias que têm uma visão integrada do ser humano, ou seja, que não dissociam o aspecto afetivo do aspecto cognitivo vem influenciando de maneira positiva as relações existentes no ambiente escolar, tanto entre educador/educando quanto entre educando/educando.

Neste sentido, percebemos ser necessário que haja um investimento afetivo nas relações interpessoais existentes em sala de aula, deixando de lado a indiferença que muitas vezes permeiam essas relações, de modo que seja possível uma troca não só de conhecimento, mas de respeito, atenção e confiança.

1. O QUE É AFETIVIDADE?

A palavra afeto vem do latim affectur (afetar, tocar) e constitui o artifício fundamental da afetividade. Segundo caracterização do Dicionário Aulete (2011, p.55), o verbete afetividade: “qualidade, característica ou condição do que é ou se mostra afetivo [...] tem caráter afetivo, que se manifesta sob forma de emoções, sentimentos. ” Muitas vezes os termos emoção e afetividade são confundidos como se fossem sinônimos. Segundo Galvão (1995, p. 61) “a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”.

As emoções, os sentimentos, e os desejos são manifestações da vida afetiva, sendo que as emoções vêm sempre acompanhadas de alterações orgânicas, “tendo incontestável valor plástico e demonstrativo” (Galvão, 1995, p. 72).

Afetividade significa um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Posto isso, percebemos que na literatura geral não há um consenso a respeito da conceituação de afetividade, tendo em vista a complexidade dessa conceituação.

No âmbito educacional, o estudo da afetividade vem ganhando cada vez mais relevância, tanto no que se refere à constituição do sujeito quanto na construção do conhecimento, uma vez que formam um amálgama indissociável entre pensamento e sentimento; além de que as relações entre ensino e aprendizagem necessitam ser movidas por relações de afetividade. O termo afetividade na psicologia refere-se à sensibilidade do ser humano

em determinadas situações que ocorrem no mundo exterior (origem interpsíquica) ou em si próprio (origem intrapsíquica).

A abordagem walloniana muito contribui para a educação, propondo uma vida escolar que vise a formação completa da pessoa integrada ao meio que está inserida, deste o pré-escolar até a universidade, considerando e estimulando a construção de valores morais e éticos, respeitando o desenvolvimento afetivo, cognitivo de socialização e maturação biológica de cada indivíduo. Wallon insiste na importância do professor nesse processo, pois ele é o mediador do processo escolar de aquisição da cultura pelo aluno, e, portanto, de cultivador de aptidões

2. A AFETIVIDADE PARA VYGOTSKY

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA; REGO 2003, p.52), são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo.

Na sua abordagem sócio-histórico-cultural, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano. Pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Nesta abordagem, salienta Oliveira e Rego (2003, p. 18), "[...] reconhecer a íntima relação entre pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária, porém não é suficiente para os estudos psicológicos".

A vida emocional do sujeito postulado pela psicologia sócio-histórico- cultural deve ser analisada também por outros fatores, tais como: a cultura, a experiência, as interações com outras pessoas, os processos físicos e mentais, que são fatores imprescindíveis no estudo dos processos de desenvolvimento psicológico.

Esta abordagem dedicou especial atenção à educação, a escola nesta concepção é percebida como um local privilegiado com capacidade de proporcionar de forma sistematizada a interação da criança com o meio cultural e com o conhecimento por meio da interação com o outro em ambiente afetivo. Nesta perspectiva o professor tem o papel de provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona de desenvolvimento proximal.

Apesar de a cultura escolar dominante priorizar o comum, muitas vezes de acordo com seus interesses, o mundo globalizado permite cada vez mais uma diversidade marcante e presente nas escolas. Aspectos relativos a questões de etnias, gêneros, crenças, costumes entre outros, estão presentes e exigem práticas educativas que visem reconhecer e valorizar essas questões na dinâmica da educação.

As desigualdades precisam ser discutidas na escola, trabalhando as diferenças culturais, pois este sim é o foco do trabalho com multiculturalismo. As identidades étnico-raciais, diferenças de educação familiar e culturas diversas muitas vezes não são respeitadas na escola. Cabe um planejamento específico para tratar desse assunto, pois só assim poderemos conhecer e respeitar as diferentes culturas.

A escola tem o papel de reconhecer e viabilizar a superação das diferenças e garantir um padrão comum, através do diálogo e saberes a serem conhecidos e construídos durante o processo educativo. Sabemos que existem diferenças entre a escola pública e a particular, na escola pública de ontem estudavam alunos de classe baixa e hoje este perfil se modificou, a mistura entre classes é evidente e podemos ver essa mudança na escola particular, pois com a política de bolsas de estudo, todos podem ter acesso. Devido a essas mudanças, a diversidade na escola aumentou, tanto em uma como na outra encontramos alunos de várias classes sociais, além disso, diferenças de costumes, educação, etnia, crenças, orientação sexual, etc.

Não existe um padrão, alunos pobres ou ricos, negros ou brancos, crentes ou espíritas, tudo isso só faz com que seja preciso conhecer as características um do outro para assim poderem viver em harmonia e respeito. Diante das transformações do mundo globalizado, a instituição escolar precisa buscar condições de atender os alunos de forma que estes sejam participativos e que possam construir sua identidade integrada às diversidades.

Na construção de práticas que valorizam as diversidades múltiplas existentes, a escola pode contribuir de forma educativa, reconhecendo sua importância em avaliar os sentidos e valores. A autora Vera Candau salienta:

A concepção de cultura aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e ás pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio. (Candau, 2008, pp135-136)

A autora cita a abordagem da educação intercultural, que concebe o conteúdo de cultura a partir de suas particularidades históricas "como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades, neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento" (Candau, 2002 p135)

Os problemas mais graves presentes nas escolas são o bullying e homofobia, causados por falta de informação e principalmente porque a escola não abre espaço para que sejam discutidos, pois a provocação faz parte da socialização, porem precisa haver bom senso e repúdio aos preconceitos e discriminações.

A escola precisa desenvolver propostas de trabalho pedagógico, objetivando o fim de qualquer prática de preconceito, de violência ou discriminação. O preconceito julga antecipadamente um fato, uma pessoa, uma conduta, portanto, somente a informação poderá prevenir e extinguir este mal. Todos devem ter consciência de que se aprende mais com as diferenças do que com a igualdade.

Os professores precisam buscar alternativas para incluir assuntos relacionados aos tipos de preconceito e a diversidade social quem que vivemos, tendo um bom discurso no âmbito de que esses preconceitos sejam extintos da escola e do mundo.

As diferenças culturais presentes na escola podem favorecer o aprendizado, desde que haja troca de informações, o diálogo entre os grupos, pois estão representados por diferentes participantes dessas culturas e que podem ser de outras nacionalidades, etnia, Classe social, entre outras características que os diferem no grupo ao qual estão inseridos. Todos precisam ser valorizados nos seus aspectos sociais e cognitivos.

3. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O desafio da educação escolar é trabalhar com diferentes tipos de culturas, construir um ambiente democrático e livre de preconceitos. Buscando conhecer saberes locais específicos, compreendendo as relações existentes no meio social. Devido às novas tecnologias, hoje em segundos podemos obter informações sobre qualquer parte do mundo. Basta que haja interesse de nossos governantes e investimentos dessas novas tecnologias nas escolas, aumentando assim a qualidade e o nível da educação em nosso país.

O multiculturalismo aos poucos vem sendo abordado e tem como ponto de partida para ser discutido leis e documentos federais, facilitando a inclusão desse tema tão importante para sociedade. Respeitar o próximo nunca foi tão prioritário quanto nos dias de hoje, onde vemos guerras, conflitos e muita desigualdade social. O multiculturalismo precisa ser trabalhado de forma a transformar a realidade social.

Na escola, o ambiente deve ser favorável para o entendimento dessas questões, elas precisam ser colocadas em pauta através de conteúdos, pois é grande a importância de assuntos como racismo, bullying, homofobia entre outros que causam grandes prejuízos e problemas relacionados ao multiculturalismo.

Para Silva (2007) a ocorrência de situações conflitantes geradas pela sociedade se dá pela luta ao reconhecimento dos grupos e a superação de uma hegemonia dominante. Dessa maneira,

> O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para reconhecidas e representados na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupo racial e étnico coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de que, antes de tudo, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2007, p. 85)

No documento do Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares – Temas Transversais trata sobre a importância de a escola participar do dia a dia da comunidade e vice-versa e manter todos envolvidos no processo de educação.

Os professores devem atuar como mediadores, através do ensino, debatendo os temas relacionados à cultura e fazer com que os alunos reflitam sobre a importância da diversidade presente na escola. Os alunos precisam ter conhecimento sobre si e sobre os outros que se relacionam no meio social e aprender a lidar com a intolerância e preconceitos, muitas vezes gerados pela falta de informação. Cabe a eles, adotar posturas de respeito e aversão a qualquer tipo de discriminação por via do conhecimento.

A escola tem o papel fundamental de conciliar as ações e acompanhar o processo educativo, avaliando se existe a comunicação necessária. Visando promover a igualdade e o respeito, convivência em harmonia.

A organização do sistema de educação deve contar com a participação de todos envolvidos, a família, os alunos, os professores. A sociedade deve reconhecer que pode mudar algumas atitudes quando necessário e tornar-se mais justa e tolerante na questão da diversidade cultural. Cada sala de aula possui alunos diferentes, com suas particularidades, alguns de outra nacionalidade, de outra etnia, de outra crença, de outro costume familiar, enfim, todos são diferentes e precisam ser respeitados.

E relação às carências pode apontar as de origem sócio econômicas, os familiares, as dificuldades de aprendizagem e as de comportamento. Necessitando que a escola conheça tais carências e trabalhar de forma a associar a prática pedagógica que inclua procedimentos a fim de discutir tais carências dentro do

ambiente escolar.

As ações propostas pelas Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), visam contribuir para a preparação dos professores, tornando a escola um espaço de convivência e respeito ás diferentes culturas presentes em nossa sociedade:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, ás desigualdades sócio econômico e á crítica ás relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN, Temas Transversais, p. 7).

Os docentes precisam inserir em sua prática pedagógica o tema pluralidade culturais, combatendo preconceitos e discriminações, buscando debater sobre as diferenças existentes no meio social em que vivemos, construindo diálogos abertos sobre os problemas gerados pela intolerância e pela falta de informação.

A globalização possibilita o contato de diferentes culturas, estilos de consumo, inovações tecnológicas e estéticas, mídia eletrônica entre outros. Para lidar com essa realidade a escola tem que assegurar aos alunos sua efetiva participação, seu direito de se expressar, dessa maneira a escola estará tratando da multiculturalidade.

Para Moreira e Candau (2003 p 161);

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade e as diferenças e para o cruzamento de culturas, constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar.

Os grupos presentes na escola não podem ser rotulados por suas expressividades estéticas ou sociabilidades restritas precisam ser respeitados e incluídos nas práticas educativas do cotidiano escolar. Alunos diferentes da cidade ou do campo, do centro ou da periferia, pobres ou ricos, brancos, negros, asiáticos, europeus, enfim todos os tipos de alunos são sujeitos culturais e tem o direito de aprender, de conviver em harmonia e serem respeitados.

Trabalhar o multiculturalismo na escola é compreender que se pode mudar o ensino de forma positiva a partir do conhecimento sobre a diversidade cultural eimportância de se conhecer sobre as culturas, reconhecendo às diferenças, promovendo a tolerância, o respeito, à solidariedade.

A LDB (Leis de diretrizes e Bases da Educação) de 1996, em seu artigo 1°: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.".

A educação é o processo de formação da personalidade de uma pessoa, influenciado por atitudes, comportamentos, ideias, opiniões, sentimentos, enfim, um processo de construção contínuo que se bem aplicado pode gerar transformações benéficas para o meio social. A escola precisa rever conceitos e discutir a importância de se preparar os alunos através de um ensino pensando em diversidade e tolerância.

A tolerância é uma qualidade característica das pessoas que tem a tendência, inata ou aprendida, de reconhecer, como legítimo, outros modos de sentir, de pensar e de agir que diferem dos seus, podendo ser desenvolvida por qualquer pessoa.

A escola deve ser uma espécie de mediadora entre igualdade e diferença, facilitando a interação dos envolvidos no processo educativo, criando vínculos e orientando-os para que não haja intolerância e conflitos, que todos se aceitem independente da cultura a qual faz parte. O tratamento da diversidade cultural na escola deve ser um processo natural, em contínua transformação e evolução.

O estudo histórico desempenha um papel importante do ensino na escola, possibilitando aos alunos a compreensão sobre o mundo, sociedade em que vive e as relações estabelecidas dentro dela. O ensino de história local deve ser o ponto de partida para a aprendizagem histórica, trabalhando a realidade mais próxima das relações sociais em que os alunos vivem e atuam.

Com a abordagem da história local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias, a compreender que as realidades históricas são parte de um longo processo em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais e que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito.

"Os objetivos concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade". (PCN, 1977)

O ensino de História deve desempenhar um papel importante na configuração da identidade ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, sua afetividade, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais saberes e gerações passadas.

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de His-

tória, este é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre cultura, espacialidade e temporalidade variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade.

Considerando o eixo temático "História e Cotidiano", a proposta do PCN é a de que no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles e suas famílias. Com os dados presentes, a proposta é que se desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares.

O cotidiano pode ser utilizado como objeto de estudo pelas possibilidades que oferece de se visualizar as transformações realizadas pelo home, ultrapassando as relações e contribuí para que os alunos se percebam como sujeitos da história.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes, o que se relaciona á constituição de nossa identidade. Ele precisa estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas. De forma a desempenhar o papel da cidadania, envolvendo reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

A Lei n° 10639/03, de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei n°9394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

A Lei diz ainda que:

Art°26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro- Brasileira.

§1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ 3° (VETADO)

Art° 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Assim a Lei n°10639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de todo o país, onde escolas terão que se adequar para o cumprimento destas políticas.

O trabalho da escola é fazer valer a Lei, capacitando professores e aplicando os estudos a conteúdos que tratem de assuntos relacionados à cultura afro-brasileira e africana.

O objetivo da Lei não é o de acabar com o preconceito racial, e sim oferecer as escolas uma educação onde todos possam conhecer e valorizar o negro como sujeito importante, conhecendo sua história e sua cultura.

Quando se trata de cultura e educação, podemos dizer que estes são fenômenos intrinsecamente ligados, a cultura e a educação, juntas tornam-se elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores, quando adotamos a cultura como uma aliada no processo de ensino- aprendizagem, estão permitindo que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta protegido do processo educacional.

Para Vera Candau, a escola além de ser uma instituição educacional, também é uma instituição cultural, onde dentro dela estão inseridos diversos grupos sociais que não devem ser ignorados pelos educadores e sim valorizados.

O ensino de História requer uma perspectiva que valorize e leve em conta à riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. Devendo ser compreensível e abordado com ênfase na realidade local dos alunos, estimulando o interesse e a curiosidade. Os professores podem simplificar suas explicações assim facilitando a compreensão dos alunos, realizando dinâmicas, projetos de estudos, visitas a museus, exposições, tudo com objetivo de inserir os alunos na História, fazendo-os perceber a sua participação e importância na sociedade.

A escola é responsável pelo desenvolvimento social e cultural de seus alunos, uma contínua construção de interação e diferentes formas de ensino, ao qual são transmitidos os conhecimentos necessários para que os alunos se sintam parte deste processo de desenvolvimento.

O aluno precisa aprender a aprender, dominando conhecimentos de diferentes naturezas e culturas, tendo flexibilidade e a capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento, buscando informações, desenvolvendo capacidades de estabelecer relações entre o lhe é ensinado e o que aprende.

O professor precisa criar um ambiente sócio afetivo, favorecendo o diálogo, as mani-

festações espontâneas sobre o que os alunos pensam; favorecer situações de aprendizagem significativas; possibilitar a troca dessas informações; pesquisar e refletir sobre sua prática.

A instituição escolar assume um papel socioeducativo importante que precisa buscar uma qualidade permanente onde o foco deve ser o aluno, sua formação integral como pessoa humana, desenvolvendo seu senso crítico, sem perder os valores legítimos do amor, dos sentimentos, das emoções.

Educar não é ensinar. Educar é formar um ser humano capaz de conviver e compreender as diversidades presentes no ambiente educacional. Quando alguém ensina, transmite conhecimento pré-adquirido, mas, quando educa, possibilita a construção do conhecimento.

O grande desafio da atualidade educacional está no processo de visualização das múltiplas possibilidades de cada indivíduo. Educação é um processo de acolhida das diversidades em torno de uma sociedade plural, que é onde vivemos e onde estamos inseridos.

Vivemos uma diversidade cultural, em um mundo que apresenta inúmeras possibilidades, que exige a formação de indivíduos que tenham uma postura aberta á essa diversidade. Aceitar no outro o diferente, esse é o desafio.

É função de o educador ouvir seus alunos, suas experiências, o que já sabem. Refletindo a partir dessas informações será capaz de reformular sua prática, orientando e redimensionando o olhar para auxiliar o aluno a enxergar além.

O diálogo é fundamental nas relações humanas e, portanto, nas relações entre educador e educando devem estar como base o diálogo. Questionando, discutindo, o educador poderá criar condições de avanços, reflexões e possibilitar a aprendizagem.

A relação dialógica é aquela em que os movimentos de inter-relações estão presentes, sendo que estas são os pilares do processo educacional. O diálogo é uma forma de aproximar as diferenças ou ainda de aprimorar as diferenças ou ainda de aprimorar as semelhanças.

A falta de diálogo leva a uma desorientação de valores, pois sem diálogo as decisões são autoritárias e sem parâmetros justos. Não havendo espaço para o debate e o diferente, favorecendo o desrespeito a liberdade de expressão e preconceitos de todos os tipos. Como modelo em que não há diálogos, temos a violência e a intolerância, que são resultados da falta de vínculos. O diálogo é antes de qualquer coisa a interação entre dois indivíduos. É a troca de ideias, ponderar, discutir, sendo fundamentais os momentos de reflexão e tomada de consciência. A sala de aula precisa ser um ambiente de diálogo, pois nele se constrói conhecimento e valorização das potencialidades, percebendo e respeitando a existência uns dos outros.

O professor necessita saber a dimensão real de sua importância neste diálogo, como mediador de conflitos e comprometido com a verdade, a ética e o bom senso.

Conforme Luckesi (1995) P.118

O educando é um sujeito que necessita da mediação do educador para reformular sua cultura, para tomar em suas próprias mãos a cultura espontânea que possui, para reorganizá-la com a apropriação da cultura elaborada. Assim, o educando é um sujeito possuidor de capacidade de avanço e crescimento da cultura elaborada, que possibilita a ruptura com seu estado espontâneo.

O professor pode privilegiar a transmissão de conteúdos culturais significativos e garantir que esses conteúdos sejam devidamente assimilados por todos os alunos. Pois a cultura é tudo aquilo que é produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças.

Em todo universo cultural há regras que possibilitam aos indivíduos viver em sociedade, nessa perspectiva, cultura envolve todo cotidiano dos indivíduos. Assim, seres humanos só vivem em sociedade devido a cultura. E é por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem, mas também por formas de comportamento. Isso significa que as pessoas compreendem quais os sentimentos e as intenções das outras porque já conhecem as regras culturais de comportamento em sua sociedade.

Por exemplo, gestos como rir, falar mal, cumprimentar, assim como os modos de se vestir, ou comer, entre outros que indicam para outras pessoas no grupo a posição social de um indivíduo quanto seus sentimentos, mas apenas porque quem interpreta seus gostos e sua fala possui os mesmos códigos culturais. È por isso que, ao depararmos com uma pessoa de cultura diferente, pode acontecer conflitos, confusões, intolerância ou preconceito.

O desenvolvimento provém do choque cultural, do contato entre duas culturas distintas. Isto pode acontecer entre indivíduos ou entre sociedades inteiras, nesse caso provocando transformações em ambas as sociedades. É o caso do confronto das culturas indígenas e europeias, depois da América, ou então a cultura islâmica e a ocidental de hoje.

Além dessas características, é preciso ressaltar que todas as culturas têm uma estrutura própria, todas mudam, todas são dinâmicas. Assim não é possível falarmos de povos

sem história, porque tal fenômeno significaria a existência de uma cultura que não passasse por transformação. As culturas estão sempre em interação, pois nenhuma é isolada, sempre haverá trocas e influências nas sociedades, onde todas se relacionam entre si.

A escola deve trabalhar uma rica gama de informações sobre todas as culturas possíveis e existentes, o conceito deve ser trabalhado como, por exemplo, as produções artísticas e intelectuais, discutindo a diversidade existente e presente, estimulando o respeito e o sentimento de solidariedade.

4. A PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE

Compreendendo a educação como a grande possibilidade de se construir uma identidade sólida e firme, baseada na liberdade, diálogo e conscientização, Paulo Freire, partindo de um simples método de alfabetização de adultos, apresenta um ideal filosófico a ser seguido, refletido, questionado e buscado: o diálogo é capaz de criar vínculos de libertação e possibilitar o acesso a uma consciência clara e objetiva no tocante à realidade.

Portanto, percebe-se que o diálogo é a chave da pedagogia da mudança, discutir sobre a diversidade presente no ambiente escolar e na sociedade. É por meio do diálogo, também, que se elabora o conteúdo da educação, pois este não é trazido pronto, mas concebido e realizado no grupo, nasce das situações históricas dessa comunidade educativa e educadora, simultaneamente.

Para o educador educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou implica um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que lhe entregou de forma inestruturada. (Freire, 1975, p.98)

Para o autor, o importante não é transmitir conteúdo específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. “A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada invasão cultural” ou desafio de informações porque não emerge do saber popular.

Muitos outros autores têm-se mobilizado e no sentido de atender á necessidade da inclusão da diversidade na educação e na formação de professores, mas é necessário que a escola busque alternativas para que práticas pedagógicas sejam efetivas no que diz respeito á essas questões.

É necessário e indispensável que para atingir o pleno exercício da Educação igual para todos, que não sejam excluídos nenhum cidadão pela sua etnia, raça, questão social, gênero, orientação sexual, deficiência física ou religiosidade.

O Projeto político-pedagógico de cada instituição deverá contemplar a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação étnico- racial, a educação indígena e a educação dos remanescentes de quilombos. (BRASIL,2005, P.221)

O professor ao trabalhar com a questão da diversidade é importante compreender também as causas políticas econômicas e sociais de fenômenos como desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e. xenofobia. Na verdade, muitas vezes, o sentido que atribuímos ás diferenças passa pela cultura e pelas relações pessoais.

A inserção da diversidade nos currículos nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e na formação docente, deve ser colocada em prática. Assim o ambiente escolar poderá se tornar favorável aos alunos de todos os grupos sociais, étnicos e culturais. A escola é defendida como uma entidade socializadora que deve incorporar as diversas culturas, afim de que crie um ambiente sociável onde todos possam manifestar seus ideais sem medo e sem serem discriminados.

O professor e a escola possuem o papel fundamental de levarem os alunos a desenvolverem sua capacidade crítica para analisarem as informações que recebem e assim, desenvolverem o senso crítico.

O aluno constrói seu conhecimento coletivamente e voltado por questões que contemple as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como a etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem.

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com a mesma igualdade de condições, respeitando as diferenças.

A escola é o espaço primordial para se oportunizar a integração e melhor convivência entre os alunos, os professores e possibilita o acesso aos bens culturais. Portanto é preciso que a escola busque trabalhar de forma democrática, oferecendo oportunidades de uma vida melhor para todos independentes de condições sociais, econômicas, etc. Todos os alunos têm o direito de estarem na escola aprendendo e participando, sem serem discriminados ou terem que enfrentar algum tipo de preconceito por motivo algum.

No caso da educação inclusiva, é reconhecida como uma ação política, cultural, social e pedagógica a favor do direito de todos a uma educação de qualidade e de um sistema educacional organizado e inclusivo. Á escola cabe a responsabilidade em atender as diferenças, considerando que para que haja qua-

lidade na educação é necessário assegurar uma educação que se preocupe em atender a diversidade.

O respeito á diversidade é um dos valores de cidadania mais importantes, sendo fundamental valorizar cada pessoa, independente de qual religião pertença, tendo consciência de cada uma teve a sua contribuição ao longo da história. Assim, as diferentes expressões religiosas devem ser consideradas na escola.

O ensino religioso, de matrícula facultativa é a parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL,1999, P.79)

No que se trata sobre a questão de gênero na sociedade não podemos relacionar somente ao sexo feminino ou masculino, pois atualmente abrange também outras formas culturais de construção de sexualidade humana, vistos muitas vezes com desprezo ou atitudes discriminatórias na sociedade e mesmo, na escola, como os homossexuais, um grupo que, assim como as mulheres, sofreram e continuam sofrendo discriminações ao longo dos séculos e tem sofrido com os estigmas, estereótipos e preconceitos.

A escola precisa levar a reflexão sobre as diferenças e preconceitos de gêneros, buscando sensibilizar a todos os envolvidos na educação para as situações que produzem preconceitos e resultam em desigualdades muito presentes no cotidiano escolar, onde muitas vezes preponderam falas ou situações diversas de distinção de sexo entre os alunos. É preciso ter consciência que o enaltecimento da diferença de gênero traz aspectos negativos, desconsiderando muitas vezes, o direito, a habilidade e a capacidade de cada pessoa.

A escola é responsável por trabalhar no sentido de promover a valorização dos afrodescendentes, marcados por um histórico de escravidão, discriminação, racismo e preconceito.

Os afrodescendentes devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas as outras etnias e grupos Sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira, assim, valorizar a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Segundo as DCN para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003, p.5).

"Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais, econômicos, bem como a valorização das diversidades daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, mito este que difunde crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os nãos negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro. "

A educação é o fator de maior eficácia para contribuir para a promoção dos excluídos. Por isso, muitas ações têm sido desencadeadas no sentido de reconhecimento e valorização do negro, garantindo a eles as mesmas condições. A educação tem a responsabilidade de valorizar a cultura negra, sua história, sua identidade e assim combater o racismo e todos os tipos de intolerância e discriminação.

Outra diversidade diz respeito a condições sócio econômicas de sociedade, como os de origem desfavorável, com dificuldades financeiras que acabam por afetar acesso à escola ou indisciplina dentro dela, situações de violência familiar, problemas com alcoolismo e drogas, situações de abandono e fome, entre outros. Essas condições sócias econômicas podem interferir e no desempenho escolar dos alunos.

O desafio da escola é possibilitar a essa grande maioria, o acesso a escola, garantindo-lhes permanência sucesso no processo ensino-aprendizagem e acesso ao conhecimento historicamente elaborado, permitindo-lhes o acesso a cidadania, capazes de transformar a sociedade.

A escola deve oportunizar situações de igualdade no ensino ajudando-os a superar as dificuldades e carências do contexto onde vivem.

Outra diversidade é em relação á educação indígena. Os indígenas também precisam ter acesso a processos educacionais que valorizem sua língua e seus saberes tradicionais.

A Constituição de 1988 reconheceu o direito dos índios de permanecerem índios e de terem suas tradições e modos de vida respeitados. Em seu artigo 210 fica assegurado aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem buscando transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilita aos índios o acesso aos conhecimentos universais e a valorização dos conhecimentos étnicos.

É preciso incluir os índios no sistema educacional, respeitando suas peculiarida-

des, capacitando professores indígenas que conhecem a realidade, a história e a cultura do seu grupo, ao longo de todo o processo histórico brasileiro. O trabalho pedagógico precisa voltar-se á diferença, promovendo conhecimentos de todas as culturas possíveis e discutindo questões sobre raça, gênero, entre outras tantas que estão presentes na sociedade e no ambiente escolar.

A pedagogia da mudança está em fase de desenvolvimento, através da Lei ela é amparada, cabe agora ás escolas providenciar para que seja cumprida essa pedagogia, promovendo a igualdade e tolerância. É fundamental saber reconhecer as diferenças entre os grupos sociais e as diferenças individuais, valorizando as potencialidades de cada um.

Concebemos que as dimensões afetivas não podem ser ignoradas e que estas devem ser consideradas pelos professores no planejamento educacional, já que a qualidade das decisões assumidas por eles tem repercussão marcadamente afetiva e consiste no diferencial que pode transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso.

Esta ideia nos leva a refletir quão importante é a construção ou reconstrução de novos caminhos com muito compromisso e responsabilidade e para isso é necessário ao educador este olhar humano (afetivo) com atitude, competência e ética para conseguir dar continuidade ao exercício de cidadania na formação do educando, sendo o educador um provocador e motivador da realização de sonhos.

Os educadores precisam entender que o ato de ensinar requer afeto, quando existe prazer em aprender, certamente aprende-se melhor. Ressaltamos que quanto melhores forem as condições de relacionamento em sala de aula melhores serão os resultados de aprendizagem e que a comunicação e o respeito mútuo têm uma importância singular no contexto da sala de aula, pois contribui para criar uma atmosfera favorável entre educador/educando além de servir também de troca de entendimentos e de proporcionar um aprendizado mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve favorecer o processo de comunicação, através de conversas, debates, discussões sobre o conceito de cultura dentro de suas práticas pedagógicas. Promovendo interação e diálogo entre o grupo escolar, favorecendo o reconhecimento as diferenças presentes e prevenindo a intolerância e preconceito que podem surgir pela falta de conhecimentos.

A lei precisa ser cumprida em sua totalidade para que o direito a igualdade de condições seja cumprido pela escola e pela sociedade, de forma que todos tenham acesso ao mais variado acervo e oportunidade de aprender sobre sua cultura e do outro. O tema cultura deve ser trabalhado na escola em seus múltiplos aspectos, como: complexo de conhecimentos; habilidades humanas; ideias e crenças; comportamentos, entre outros.

O autor Paulo Freire cita em seu livro,

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobririam que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

Em todo o universo cultural há regras que possibilitam os indivíduos viver em sociedade; nessa perspectiva, a cultura envolve todo o cotidiano e necessita ser estudada, discutida, compreendida e avaliada na escola, de forma que todos tenham acesso aos conhecimentos sobre cultura.

Portanto, conhecer e respeitar as diferenças culturais presentes no ambiente escolar parte do papel da escola de fornecer o ensino necessário para que se atinja este objetivo, cumpra-se através dos professores e garantam-se por parte dos alunos que serão os responsáveis pelas mudanças em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: orientação sexual/Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental – 3 Ed – Brasília: A Secretaria, 2001.

DCNS para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, 2004.

CANDAU, Vera (org.). Diferenças culturais e Educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, 212p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963

MOREIRA, A. F. B. e Silva, T. T. Da. (orgs.). (2005). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados/Anped, 2001, nº 18, p. 65-81.

SANTOS, K. C. dos. (2002). Construção Multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.

SILVA, T. T. Da. (2007). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

A MÚSICA E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

MÔNICA JORGE DE CARVALHO

RESUMO

O artigo apresentará como criança se expressa por meio da música e qual a importância dessa expressão artística no seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito a sua aprendizagem, pois quando canta, dança, balbucia, imita sons e gestos por meio da música, a criança se expressa e desenvolve no mais profundo sentido da palavra. A visão do educador precisa ser criativa e procurar constantemente uma formação direcionada a cultura propondo atividades artísticas envolvendo música que auxiliam no relacionamento do educando na unidade escolar, no seu cotidiano e em comunidade, oportunizando formas diversificadas de aprendizagem. Usou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível analisar a importância da música na vida das crianças e sua utilização como forma de aprendizagem no ambiente escolar.

Palavras Chave: Música; Criança; Desenvolvimento; Aprendizagem; Lúdico.

ABSTRACT

The article will present how a child expresses himself through music and the importance of this artistic expression in his development, especially with regard to his learning, because when he sings, dances, babbles, imitates sounds and gestures through music, the child expresses itself and develops in the deepest sense of the word. The educator's vision needs to be creative and continuously thought about a training aimed at a relationship activity in a school unit, providing opportunities for diverse forms of learning. Bibliographic research is used as a procedure. Thus, it was possible to analyze the importance of music in children's lives and its use as a way of learning in the school environment.

Key-words: Music; Kid; Development; Learning; Ludic.

1. INTRODUÇÃO

Observa-se que a arte é um importante componente cultural na história das pessoas e, desse modo, é preciso que a escola atenda a essa demanda, pois é uma instituição também responsável pela formação intelectual e humana das pessoas, levando em conta que a arte e seus componentes fazem parte do nosso cotidiano não pode ser encarada como uma forma de proporcionar prazer aos educandos, para estimular a coordenação motora, oralidade, imaginação e encantamento no espaço escolar. Em contrapartida, é necessário trabalhar a arte enquanto contribuição para o desenvolvimento do saber sensível do educando, uma vez que colabora também para educar o olhar deste auxilia ampliando sua leitura e interpretação do mundo.

Com a música não é diferente, essencial no desenvolvimento de diversos fatores para nossa vida, percebe-se que sua influência nos cerca, estando no nosso dia a dia e das crianças, afinal, a criança assimila informações de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos. Até os três anos de idade, as crianças exploram qualquer tipo de som, e, para produzi-los, em suas tentativas iniciais, batem ou sacodem objetos; ao escutar os distintos barulhos que produz começa a identificá-los, já conseguem integrar gestos, som e movimentos, momento em que se podem trabalhar atividades que determinem a relação do canto, com a dança ou com gestos, por exemplo, o que beneficia a expressão e o desenvolvimento cognitivo e motor. Quando nos referimos às crianças de 4 a 6 anos, espera-se que explorem e identifiquem elementos da música para que se expressem, interajam e amplie seu conhecimento de mundo, a partir da improvisação, interpretação e até composição de enredos musicais.

Assim, a música é um facilitador no processo de aprendizagem, de forma lúdica e prazerosa, conseguindo desenvolver aspectos importante para nossa vida.

DESENVOLVIMENTO

Nos tempos mais antigos que demarcam a presença do que seria música, vemos que em um determinado momento apontam para uma consciência mágica, mítica, responsável pela transformação de sons em música e seres humanos em seres musicais.

Os inúmeros mitos e lendas que ligam vida, mundo, sons e silêncios, conferiam poder e magia aos sons e instrumentos musicais. As primeiras imitações sonoras do homem primitivo foram através dos sons e movimentos corporais, e quando passou a tomar conhecimento de si, passou a procurar respostas para o que não entendia através da magia e das crenças 3 espirituais.

Existem diversos conceitos de música, no dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos a seguinte definição para música: “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”; e “Qualquer conjunto de sons”. Na primeira definição faz uma abordagem subjetiva, conferindo valor aquilo que agrada o ouvido e, na segunda definição, confere um caráter depreciativo a mesma.

Segundo Brito (2011), o professor, com-

positor e musicólogo brasileiro Koellreutller, a música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos. Ele considera que a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos.

Para Brito, 2003, "Música não é melodia, ritmo ou harmonia...Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras organizações do material sonoro.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil, a música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas e nas mais diversas situações. Faz parte da educação já há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

A música é como um discurso sem palavras, composto de sons (ritmo, harmonia, Melodia), com a intenção de ser emitida para um ouvinte. Segundo David (2004, p. 66):

A música é feita de sons. O som é o elemento essencial da música. A melodia resulta do movimento do som que, em sua caminhada, intencionalmente se organiza no tempo e no espaço. O ritmo responde pela ordenação do discurso sonoro, dando-lhe uma forma determinada. A escuta do aluno deve ser despertada para a percepção dos caminhos percorridos pelo som na melodia e o reconhecimento dos seus parâmetros básicos: altura, intensidade, timbre e duração.

Diferentemente da literatura, que emite conceitos que estacionam no tempo, ou da pintura, que se perpetua em suas cores e formas, a vida passa, escoa, caminha por meio da temporalidade, assim como a música, que também só se apresenta de forma substancialmente temporalizada. Brandão (1953, p. 14) diz-nos que:

Não há, na música, o intemporal, no mais rigoroso sentido da palavra. Um som isolado [...] não é um conceito, como a palavra na literatura; não é tampouco um elemento estático, espacial, como a cor na pintura; mas, sim, um 'acontecer', é um 'vir a ser', é um processo. (BRANDÃO,1953, p. 14).

Música e tempo são inerentes um ao outro. A música proporciona a possibilidade de o homem sentir a dimensão de um outro tempo, aquele que lhe é interior; sua criação musical pode possibilitar a superação do tempo físico, proporcionando ao ouvinte uma outra dimensão temporal.

De acordo com Brito (2003), o envolvimento das crianças com o universo sonoro e musical começa ainda antes do nascimento, pois nesta etapa de vida em que se encontram no ventre materno, já convivem com inúmeros sons provocados pelo próprio corpo da mãe, como corrente sanguínea, respiração, movimento, além da própria voz materna, e até mesmo do canto que a maioria das mamães entoam para seus bebês.

As crianças interagem constantemente com o universo sonoro que os envolve, inclusive com a música, uma vez que ouvir, cantar e dançar fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, ainda que de diferentes formas e intensidade.

O processo de musicalização dos pequenos começa espontaneamente, até mesmo de forma intuitiva, por meio da interação com toda a variedade de sons do cotidiano, em que se encontra incluída a própria música.

Portanto, ao se identificarem ou não com determinada música, desenvolverão o autoconhecimento que lhes possibilita a expressar sentimentos, medos, anseios, e próprios interesses. Ao raciocinar o propósito da música na educação infantil, Ávila e Silva (2003) destacam que a música é essencial à natureza do homem. Desde bebê, o sujeito inicia a emissão de sons e a organiza os mesmos com curtas melodias. Ainda o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) aponta que, desde cedo, a criança estabelece contato com a música, por meio das canções de ninar, cantaroladas por membros da família, por exemplo

De acordo com Brito (2003, p.35), a criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

De acordo com a educadora e etnomusicóloga Lídia Hortélio:

Entendendo-se cultura infantil como a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza de brinquedos de criança – teremos que buscar a compreensão da música da cultura infantil dentro deste mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza (BRITO, apud HORTÉLIO, 2003, p. 95)

A maneira como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no seu cotidiano, demonstra a maneira como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia.

A música vem ao longo do tempo facilitando a integração e a aquisição dos conhecimentos, bem como o desenvolvimento de atitudes e aprimoramento das emoções. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), temos:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998).

Quando damos um comando a uma criança, para lavar as mãos, comer o lanche, cumprimentar o colega, ela o faz, porém, quando utilizamos a música para auxiliar esses itens, a criança o faz com maior prazer e atenção, neste momento vários fatores estão se desenvolvendo, não pelo simples fato de cantar a "musiquinha", mas todo um conjunto de saberes e habilidades estão ali fazendo parte.

O ritmo, a afinação, a integração, a marcha, a lateralidade, a solidariedade, a concentração, o comprometimento com aquele momento e a disciplina, são apenas alguns itens que acontecem com a criança numa simples canção que se espera em obedecer a um comando.

Para Bréscia (2003, p. 81) :

[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81)

No ensino da educação infantil, a música tem fator muito importante quando se trata de conteúdos de difícil assimilação. Realizar a junção de uma música com determinado tema abordado facilitará a aquisição do conhecimento. O professor pode criar inúmeras alternativas musicais com os alunos, transformando suas aulas mais prazerosas e alcançando uma atenção satisfatória.

É importante brincar e cantar com as crianças, pois o vínculo afetivo e prazeroso e prazeroso que se estabelece nos grupos em que se canta é forte e significativo, além de que a música, bem como os vários tipos de sons, estão presentes em todos os lugares e a todo o momento da nossa vida, precisamente na vida de uma criança, em que tudo é novo, interessante e misterioso.

"A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um poderoso meio de integração social" (RCNEI, 1998, p. 49). Ao se trabalharmos diversos repertórios musicais, proporcionamos às crianças a assimilação de conceitos novos.

Numa simples cantiga de roda o professor tem a possibilidade de trabalhar inúmeras áreas do conhecimento, como: números, quantidade, cores, formas, etc.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as atividades musicais voltadas às crianças de 0 a 3 anos devem ter como objetivo a audição de diversos tipos musicais, com vistas ao desenvolvimento da percepção, da discriminação dos sons, da imitação e reprodução de sons e da invenção e criação de enredos musicais, ampliando seus conhecimentos na exploração de diversos objetos e materiais, de forma que explorem suas características e propriedades, integrando, neste processo ativo, a comunicação e a expressão da criança. Quando destacamos crianças maiores, os conteúdos inclusos da educação infantil em relação à música devem respeitar os níveis de percepção e desenvolvimento das crianças.

Para uma atividade manual e ainda lúdica, podemos apresentar vários tipos de instrumentos musicais, inclusive aqueles feito com sucata, que poderão até mesmo, ser confeccionados com as crianças, de acordo com sua faixa etária, trabalhando assim, a coordenação motora fina, a integração, a troca e o ritmo.

A música tem o poder de promover o trabalho em grupo, facilitar o processo de alfabetização, apurar a sensibilidade e desenvolver a autoestima e permitir que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e permitindo a comunicação com o outro.

A música vem ao longo do tempo facilitando a integração e a aquisição dos conhecimentos, bem como o desenvolvimento de atitudes e aprimoramento das emoções. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), temos: A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamenta e reforça a importância da música em todos os aspectos para o desenvolvimento integral, verifica-se na executabilidade da 4ª competência geral da Educação Básica, instituída na BNCC:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, mate-

mática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

Além de estar bem definida em um dos campos de experiência da Educação Infantil, definido como "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS", na qual descreve:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- -se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 40-41)

É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. Quando é dado um comando a uma criança, para lavar as mãos, lanchar, cumprimentar o colega, utilizando a música para auxiliar esses itens, a criança o faz com maior prazer e atenção. Neste momento vários fatores estão se desenvolvendo, não pelo simples fato de cantar, mas todo um conjunto de saberes e habilidades estão ali fazendo parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa elaborada, constata-se a importância da música na vida da criança, não só no que diz respeito ao processo de aprendizagem na escola, mas na vida destas crianças, afinal o contato com música vem antes da etapa escolar.

Por meio da música a criança expressa suas emoções, interage, socializa, se diverte e assimila conhecimento, assim, torna-se um meio de expressão e conhecimento acessível ao mundo infantil, inclusive para aquelas com necessidades educacionais especiais, pois é uma linguagem universal, dinâmica e uma excelente ferramenta para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Por meio da música, podemos trabalhar diversas áreas do conhecimento. Desde pequenos gestos, movimentos, balbucios...a palavras, expressões, ações e uma infinidade de saberes. Além disso a música pode acalmar, alegrar, agitar, acalantar, movimentar...fazer viver!

A música faz parte do cotidiano da maioria das pessoas. Faz parte da realidade de vida dos alunos e devemos aproveitá-la da melhor maneira possível, o educador como mediador deve ser criterioso na escolha do repertório, pois nem todo o universo musical é compatível com a fragilidade do universo infantil.

Por isso, ao trabalhar com música, deve-se realizar um trabalho cercado de todo o cuidado, e pautado no universo infantil, que aliás, possui um vasto repertório de músicas destinadas a esse público, como cantigas de roda, parlendas, canções de ninar, folclóricas...mas também, e porque não, a apreciação de outros gêneros musicais, como músicas clássicas, MPB, dentre outros.

Assim, vemos que a música deve ser utilizada em todas as faixas etárias, sendo utilizada como uma valiosa ferramenta de trabalho dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vl. 3 ,1998

BRANDÃO, L. Música: mundo da liberdade. São Paulo: Gráfica Tupi, 1953.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO. Teca Alencar de. Educador o humano como objetivo da educação musical: O pensamento pedagógico-musical de Hans Joachim Koellreutter. São Paulo, Peiropolis. 2011.

DAVID. C. M. Educação, e a música? Cadernos de Educação, Franca, Unesp, n. 2, p. 179-191, 1998..

QUAIS SÃO OS ELEMENTOS, FERRAMENTAS E TÉCNICAS QUE OS BEBÊS E CRIANÇAS UTILIZAM NA SUA APRENDIZAGEM

NELMA GOMES RODRIGUES

RESUMO:

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho, atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Palavras-chave: Jogo; Crianças; Educação.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem e á descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, "enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta".

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de

"faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educatuvas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensa-

mento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao

professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentadas de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a

"cartilha" de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula ara ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cogni-

tivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. . O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A POP ART E SUA COMTEMPORANEIDADE

NICOLLI SABRINA DELLA RICCO

RESUMO

Este artigo foi elaborado como pré-requisito para obtenção do título de licenciada em Artes Visuais e teve como tema a Pop Art, movimento artístico que se iniciou ainda na década de 50 e tomou grandes proporções nas décadas seguintes, com suas figurações inspiradas na publicidade, nos quadrinhos, na televisão e no cinema, com suas corres fortes e vibrantes e temáticas críticas ao consumismo, a massificação da cultura e aos acontecimentos midiásticos e ícones da vida moderna. Os objetivos do artigo foram abordar o tema Pop Art no âmbito educacional, mais especificamente dentre os alunos do Ensino Médio, com faixa etária entre 14 e 17 anos e conceituar a cultura pop, a crítica e as afirmações trazidas pela Pop Art e seus artistas, bem como discutir e contextualizar suas relações com a juventude e a sociedade contemporânea para se promover um processo de ensino aprendizagem pautado na arte educação, no diálogo e na associação entre teoria e prática. O nível escolar do Ensino Médio é o que apresenta o maior índice de evasão mesmo sendo um período tão importante e decisivo para a vida dos jovens. É durante esse período que eles ampliam seu repertório de conhecimento e tomam as decisões a cerca da profissão que querem seguir e como traçarão seu rumo no cada vez mais concorrido e exigênte mercado de trabalho. Os jovens são os que mais sentem as pressões externas e os que são mais influenciáveis pelas mídias e por seu entorno social. A principal postura da Pop Art era criticar a sociedade pautada no consumo de itens que muitas vezes não eram o que as pessoas precisavam, mas elas acreditavam que precisavam, por conta da publicidade agressiva da industria cultural que simulava demandas e criava necessidades. Podemos hoje também fazer um paralelo entre a crítica da Pop Art, suas raízes históricas, socio-culturais, e a sociedade atual em que os jovens estudantes do Ensino Médio estão inseridos, contextualizando através da Pop Art a realidade atual e dando a oportunidade dos jovens compreenderem sob novos olhares os tempos contemporâneos em que vivem.

Pop Art. Ensino Médio. Arte-Educação. Comtemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Os jovens de hoje em dia não são como os jovens de gerações passadas. A cada nova geração as relações familiares, sociais e político-econômicas se diferenciam de seus contextos anteriores. Porém algumas questões enfrentadas pelos jovens permanecem, mesmo que com um novo visual e se utilizando de novas tecnologias, como o senso de pertencimento, a busca por um norte em seu desenvolvimento, as pressões que eles sofrem por parte de seus colegas, familiares e pelo próprio entorno em que estão inseridos que afetam o jovem em suas dimensões sociais e emocionais.

A arte é algo amplo e abstrato quando pensamos em sua definição e todas as suas possibilidades. A palavra arte é derivada do termo em latim “ars”, que podemos traduzir como técnica ou habilidade. De acordo com a definição dada pelo dicionário Michaelis, encontramos arte como uma “atividade que supõe a criação de obras de caráter estético, centradas na produção de um ideal de beleza e harmonia ou na expressão da subjetividade humana”. Ou seja, a arte está ligada à necessidade que o ser humano tem de se expressar, sendo uma maneira de dar forma, cor e textura ao abstrato das emoções e pensamentos, trazendo um novo olhar e forma de compreender o mundo e há nós mesmos.

Levando-se essas questões em consideração, no meio educacional, mudanças são necessárias para que os jovens de hoje não pereçam diante das pressões nem das distrações e se afaste de obter uma boa educação, uma colocação profissional, ao se evadirem da escola, e até mesmo se afastando do bom convívio com os demais jovens e seus familiares, só vivendo de aparências nos meios digitais, que vendem a falsa ideia de felicidade eterna e perfeição acima de tudo, e terminando por desenvolver a doença do século XXI, a depressão.

A educação precisa estar mais contextualizada para promover o engajamento efetivo dos alunos no processo de aprendizagem, através do uso de diferentes metodologias, que quebrem com a tradição de passividade dos alunos, para que estes se tornem protagonistas do seu processo de estudos e se sintam mais abraçados pelo que desenvolvem na escola e se interessem em continuar seus estudos, a participar das decisões sobre o que será o próximo objeto de conhecimento, e reflitam como essa construção de conhecimento se relaciona com sua vida cotidiana.

No âmbito das artes, um movimento em particular pode ser utilizado e contextualizado com os jovens para que eles reflitam sobre as questões do cotidiano relacionadas às pressões externas, ao consumismo, a falsa relação entre o possuir bens materiais e alcançar a felicidade e a necessidade de exposição em redes sociais, de receber “likes” e possuir o maior número possível de seguidores mesmo que para isso tenham que viver uma vida apenas de aparências, ondes as fotos e “status” não condizem com a realidade. Esse movimento é a Pop Art.

A Pop Art é um movimento artístico que

surgiu durante a década de 1950. Ele consiste na apropriação de imagens e objetos da cultura de massas, retirados de propagandas e impressos publicitários, das histórias em quadrinhos, da televisão e do cinema para criação de obras que criticavam o consumismo, a cultura massificada das publicidades e da televisão e ao que ficou conhecido como estilo de vida americano (american way of life).

O artigo a seguir possui um desenvolvimento dividido em duas partes. A primeira apresenta uma definição de Pop Art, os objetivos desse movimento, suas principais obras e artistas. A segunda faz uma contextualização da situação atual do Ensino Médio e dos jovens que fazem parte dessa etapa de ensino e de como um trabalho sobre a Pop Art pode ajudá-los a se expressar melhor e compreender melhor seu entorno.

A POP ARTE

Pop Art, em linhas gerais, é um movimento artístico que surgiu durante a década de 1950, na Inglaterra. A expressão foi criada pelo crítico de arte e escritor Lawrence Alloway, difundiu-se pelo europa e nos Estados Unidos durante os anos de 1960, atingindo seu auge em Nova York.

O termo em inglês, Pop Art, que significa "arte popular", não deve ser considerada um fenômeno de cultura popular, apesar de estar muito interligada a ela, e sim uma interpretação feita pelos seus artistas da cultura dita popular e de massas. Isso ocorre pois, os artistas da Pop Art se apropriam de imagens e objetos da cultura de massas, retirados de propagandas e impressos publicitários, das histórias em quadrinhos, da televisão e do cinema para criarem suas obras e transmitirem suas críticas relacionadas ao consumo, a cultura massificada das publicidades e da televisão e ao que ficou conhecido como estilo de vida americano (american way of life).

Essa apropriação de imagens e objetos e a crítica subjetiva expressa nas obras, junto ao uso de cores vivas, berrantes e bem saturadas, os desenhos figurativos e simplificados são as principais características da Pop Art, que ao mesmo tempo que irronizou os símbolos da sociedade capitalista e se alimentou da indústria cultural, também se tornou símbolo dessa sociedade, confundindo-se com a cultura de massas.

A obra feita com a técnica de colagem “O que Exatamente Torna os Lares de Hoje Tão Diferentes, Tão Atraentes?” (tradução do título original: Just what was it that made yesterday's homes so different, so appealing?) de 1956, de Richard Hamilton (1922-2011), é considerada uma das primeiras obras da Pop

Art.



Figura 1: “O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?” (HAMILTON, 1956)

Fonte: Apollo, The international art magazine. Acesso em 25/08/2021. Disponível em: <https://www.apollomagazine.com/pop/>

Nela está sendo representada uma típica sala de estar de uma casa da época dos anos 50-60, com um casal semi-nu, com corpos esculturais, atléticos, sexy e bem definidos como o padrão de beleza da sociedade e na sala se encontram vários bens de consumo, produtos comerciais com larga propaganda como a televisão, o rádio, o aspirador, o presunto em lata, o símbolo automobilistico no abajur, tudo disposto pra mostrar e criticar os padrões e o consumismo.

Nessa obra pode-se já ver algumas das características marcantes da Pop Art como a apropriação, a colagem e a crítica subjetiva, pois o que Hamilton estava propondo com sua obra não era simplesmente mostrar como eram os lares da época, e sim criticar o conceito de beleza, de consumo, de modo de vida e provocar um questionamento acerca do que formava os lares, bem como a cultura vigente daquela sociedade caracterizada pelo consumo estimulado por uma publicidade agressiva que cria necessidades e gera uma realidade social onde certos objetos e imagens se impõem como ídolos e ícones.

A Pop Art se recusou a separar a arte da vida e aproximou a arte do cotidiano das pessoas, sendo capaz de se conectar ao seu público a partir de signos e símbolos extraídos do imaginário da cultura de massa, como visto na obra acima, e de fatos extraídos da própria vida cotidiana. Com isso, a Pop Art diluiu as diferenças que separavam arte erudita da arte popular, se contrapôs ao Expressionismo abstrato e se firmou como a primeira tendência de Arte Contemporânea.

Os principais artistas da Pop Art são: Richard Hamilton, Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Andy Warhol, Roy Lichtenstein, Cláudio Tozzi e Rubens Gerchmann, sendo os dois últimos representantes da Pop Art no Brasil e Warhol um dos artistas mais conhecidos do movimentoe responsável por tornar a Pop Art conhecida e reconhecida pelo mundo afora com seus trabalhos icônicos.

Apesar de diferirem pelo mundo afo-

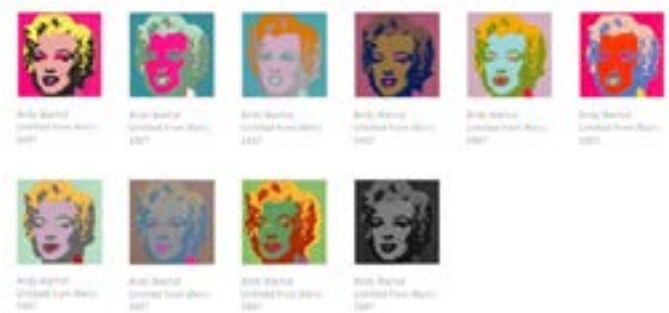
ra, os artistas, de modo geral, mantinham as mesmas temáticas, representações de símbolos reconhecidos da cultura popular de massas, publicidades, os desenhos simplificados, as colagens, as séries de imagens e as cores saturadas, mas os estilos que surgiram de Pop Art foram produzidos pelo desenvolvimento ou escolha de diferentes técnicas por parte dos artistas e de suas linhas criativas para produção de suas obras, de forma que, mesmo as temáticas sendo mantidas, haviam vários caminhos a se seguir. Como especifica Tilman Osterwold em seu livro sobre a Pop Art:

"A Pop Art seguiu vários caminhos, alguns deles em direções opostas. [...] Os trabalhos que se seguiram foram particularmente significativos, cujas formas e assuntos se referiam às estruturas e métodos dos meios de comunicação de massa - usando na verdade, técnicas mecânicas de reprodução ou métodos industriais de manufatura (Warhol) - ou pinturas em que a referência aos meios de comunicação ocorre primariamente por meio de uma análise de seu conteúdo, e a referência formal é simulada por meio de várias técnicas de pintura (Lichtenstein)." (OSTERWOLD, pág. 59, 2016)

Os trabalhos de Warhol se destacam pelo uso de técnicas mecânicas como citado por Osterwold, nas suas criações feitas pela técnica da serigrafia, uma técnica de impressão de desenhos muito utilizada para imprimir itens em massa, como camisetas, cartazes, canecas, etc, onde a tinta é colocada sobre uma tela (tecido de seda, nailon, rede metálica) com umas regiões permeáveis e outras não, afim de permitir que a tinta passe em lugares específicos, formando assim o desenho sobre qualquer que seja a base. Essa técnica também permitia que, a partir de fotografias, retrados fossem reproduzidos em série com variação das cores.

Entre os trabalhos que mais se destacam estão as séries de imagens das latas de sopa Campbell, a famosa série "Soup Can Campbell", de 1962 e, dentre as muitas reproduções de retratos de celebridades, as serigrafias da atriz de Hollywood Marilyn Monroe, de 1967, que hoje pertencem ao acervo do Museum Of Modern Art – MoMA, museu de arte moderna de Nova York.

Figura 2: Marilyn (WARHOL, 1967)



Fonte: Printscreen do site do Museum Of Modern Art – MoMA, museu de arte moderna de Nova York. Acesso em 02/09/2021. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/portfolios/61240>

Warhol tornava suas obras um espetáculo repetitivo, promovendo a crítica ao banalizar uma imagem com repetições para demonstrar a indiferença e tédio sobre o que era produzido e promovido culturalmente. Foi ele o criador da frase "No futuro, todo mundo será famoso durante quinze minutos", já prevendo uma tendência que surgiria décadas depois e que pode ser vista até hoje com as redes sociais. Na visão de Danto (2006), a obra de Warhol no futuro integrará [1] não mais a história da arte, mas sim, a sociologia da arte.

O segundo artista citado por Osterwold, Roy Lichtenstein (1923-1997), se utilizava da linguagem cartunesca das histórias em quadrinhos e da televisão e de diversas técnicas de pintura como uso de cores vibrantes, primárias, o pontilismo e o desenho em litografia, que consiste em um processo de impressão que é feito a partir de uma matriz de pedra com uma imagem pressionada contra o papel. O desenho era feito com materiais que possuíam gordura em sua composição e a pedra passava por diversos processos químicos onde o excesso de tinta era retirado com água, deixando somente a tinta no formato da imagem na pedra, que era deslizada sobre o papel.

Com essas técnicas, Lichtenstein criou diversas séries temáticas de quadros como: as pin-ups, as mulheres que gritam ou choram, as cenas de guerra, as paisagens desoladas, a bola de golfe, a arquitetura antiga e as explosões.

Figura 3: Crying Girl (LICHTENSTEIN, 1963)



Fonte: site do The Cleveland museum of art (museu de arte de Cleveland). Acesso em 02/09/2021. Disponível em: <https://www.clevelandart.org/art/1994.193>

Não só a frase de Warhol e as figuras icônicas, mas todo a temática e criticismo en-

volvidos na Pop Art têm grande contextualização com os dias atuais e seu estudo é muito útil para o entendimento da sociedade e da cultura atuais, bem como, da reflexão sobre elas.

Cada geração possui características e necessidades distintas que impactam diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento. Entre os jovens que hoje estão cursando o Ensino Médio se encontram os nascidos na era digital, onde o uso de aparelhos tecnológicos como computadores, celulares, tablets, etc, e o acesso a informação de forma abundante, através da internet, é facilitado, mas nem sempre a quantidade representa a qualidade. Esse novo semário mundial, globalizado e digital, gera transformações não só nos ambientes físicos e nos recursos que devem ser disponibilizados em sala de aula, mas também no modo como conduzir os estudos e como isso se relaciona com a percepção que os alunos têm sobre o aprendizado e as formas de estudos que lhe são mais atraentes.

Os jovens preferem estudar de forma coletiva, utilizando-se de vários recursos, interagindo e tirando dúvidas com seus colegas, amigos e ajudando-se mutuamente em seus estudos. Poucos são os jovens que acreditam em aprender apenas ouvindo e estando presente nas aulas tradicionais, onde não há o engajamento do alunos e este participa apenas de forma passiva. Porém, muitas escolas e até mesmo professores não estão preparados para promover um processo de inovação na sala de aula, trazendo as novas tecnologias para o dia a dia escolar no decorrer das aulas e renovando suas metodologias, promovendo um ensino adaptado a novas realidades trazidas pelos alunos. Essas disparidades e necessidades de mudança foram o que pode ser visto após os desdobramentos do ano de 2020, causados pela pandemia do Corona vírus (Covid -19).

Não se trata apenas de incluir a tecnologia nas aulas de forma instrumental, esta é sim uma ferramenta, um instrumento, mas deve-se pensar em qual a melhor tecnologia para se usar a favor da educação, que deve ser usada com intuitos definidos, com uma intencionalidade pedagógica prédelinitada para se alcançar os objetivos propostos para a aula e se desenvolver as habilidades que os alunos precisarão para transpor os vários desafios que encontrarão ao longo de suas jornadas dentro e fora dos ambientes educacionais.

Um desses desafios é estar em constante renovação e aprimoração para acompanhar a velocidade com que novas tecnologias e demandas mais complexas surgem, que não alteram apenas em patamares amplos como a ciência, a economia ou o mercado de trabalho, elas afetam toda uma forma de se viver, as convenções sociais, e mais educação e conhecimentos são necessários. Como analisa Lidia Goldenstein :[2]

"[...] enquanto o telefone fixo demorou 75 anos para alcançar 50 milhões de usuários, o rádio levou 38 anos, a TV, 13 anos, a internet, três anos, o Facebook, apenas um ano, e o jogo Angry Birds, incríveis 35 dias. [...] 65% das crianças de hoje irão trabalhar em empregos que ainda não existem. Mas que empregos? Com que tipo de conhecimento e formação? Este é o desafio: preparar a estrutura educacional para empregos que ainda não existem, mas que obviamente requererão uma formação muito mais sofisticada e desafiadora, em todos os níveis." [3]

Lidia aponta o quão rápido são as mudanças, bem como sua tendência de ocorrerem ainda com mais freguência e alcançarem mais pessoas em bem menos tempo. Elas afetam a necessidade de adquirir novos conhecimentos e de se repensar a formação educacional oferecida hoje, para que esta seja compatível com a que será exigida amanhã.

Um outro desafio, que atrapalha muito o desenvolvimento educacional dos jovens, é a evasão. O Ensino Médio é a etapa da vida estudantil com o maior índice de evasão escolar, segundo dados do MEC (Ministério da Educação e Cultura), com 9,5% de evasão na primeira série, 7,1% na segunda e 5,2% na última.

Um levantamento feito pela Fundação Victor Civita em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo revelou que os jovens não percebem utilidade no conteúdo das aulas e não os relacionam com sua realidade, a escola perdeu o papel de referência na vida dos jovens. Segundo os apontamentos da equipe responsável pela peesquisa e pelo estudo da Fundação: "Este cenário deixa claro que a escola precisa se aproximar da realidade dos alunos, entender as suas expectativas e anseios e envolve-los nas questões escolares de forma a adequar.

Deve-se trabalhar com os conteúdos levando-se em consideração a realidade dos alunos seus contextos ambientais, históricos e sociais para se fazer adaptações e diferentes abordagens. Como exposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), 2017: "Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos." (BRASIL, 2017)

É preciso promover o engajamento efetivo dos alunos no processo de aprendizagem através do uso de diferentes metodologias que quebrem com a tradição de passividade dos alunos. As metodologias ativas e o ensino integrado são ótimos recursos. Os jovens alunos são sujeitos e objetos da ação de desenvolvimento. Eles precisam de espaço de fala, de uma construção coletiva do conhecimento. Eles devem participar ativamente das aulas, dialogar, cocriar projetos para assim se sentirem participantes e engajados.

Há várias dificuldades recorrentes do próprio sistema educacional, que precisa ser revitalizado. O MEC deu um primeiro passo com a proposta do novo Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415 / 2017 (Medida Provisória 746), a ser implementada em todas as escolas de nível médio do país até o ano de 2022, que traz mudanças importantes para combater a evasão e a falta de interesse nos estudos por parte dos alunos, como a consideração dos interesses deles para compor uma grade curricular mais flexível, um ensino cada vez mais multidisciplinar e transversal e o incentivo do ensino profissionalizante.

Essas mudanças trazem ao ensino um maior alinhamento com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que em seu Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que:

"Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". (BRASIL, 1996)

Mas em seu Artigo 26, retoma e exclarece a relação entre o que é básicocomum e acrescenta a definição do que deve estar presente de diverso nos currículos:

"Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos"

(BRASIL, 1996)

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos, o segundo que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Em outras palavras, o que todos os alunos terão que aprender, as competências que deverão adquirir, está bem definido, mas a forma como se dará o processo de ensino e aprendizagem varia de acordo com a realidade regional, cultural e social em que os alunos e professores estão inseridos. O macro é comum e definido e o micro possui margem para adaptações, podendo escolher cada qual a sua estratégia própria e diversa que mais beneficia o processo de desenvolvimento das habilidades e relações lógicas que constróem as competências comuns. Essas são duas noções fundantes e reafirmadas pela BNCC do Ensino Médio que é referência para os currículos e para as propostas pedagógicas das instituições escolares do nível.

Os maiores desafios da educação são aproximar a escola do universo atual dos alunos, que está em constante mudança e desenvolvimento, conciliar aulas expositivas com o diálogo e a troca entre os próprios alunos e entre alunos e professores, junto a projetos de aula e sequências didáticas que considerem o projeto de vida dos alunos e encorajem o seu engajamento nos estudos.

O papel do professor é de extrema importância para vencer esses desafios. Para obter o engajamento dos alunos, o professor também deve ser engajado e demostrar aos alunos seu interesse em sua educação e sua paixão pela profissão que desempenha. Deve utilizar uma didática dinâmica e aulas mais práticas, com fóruns e discussões em sala sobre os conteúdos e as próximas atividades a serem desenvolvidas individualmente e em grupo.

A Pop Art entra como um tema que pode trazer a reflexão aos alunos ao propor que eles utilizem a sua crítica para se expressar perante as pressões da sociedade e se engajem utilizando de bom humor e de temáticas atuais para encontrarem e expressarem sua própria identidade.

Diante do exposto sobre os desafios do Ensino Médio, os professores podem se utilizar da temática da Pop Art para sensibilizar os alunos sobre a importância de se refletir ao que nos é exposto e às atitudes que temos no dia a dia. Essa temática trás inúmeras oportunidades de aprendizagem, não só para a disciplina de Arte, mas num contexto interdisciplinar e entre as áreas do conhecimento como as Linguagens e as Ciências Humanas.

Assim como os artistas da Pop Art se utilizavam do que regia a cultura popular dos anos 50/60 para produção de suas obras, pode-se propor aos estudantes do Ensino Médio de diferentes séries, que produzam também obras críticas sobre a sociedade atual. Eles podem se utilizar de redes sociais, de vídeos, de aplicativos e plataformas digitais e incorporar sensações, realizando releituras de programas de TV, de fotos de celebridades e influencers, bem como de quadros e colagem.

O artista Richard Hamilton fez isso com sua própria obra "O que Exatamente Torna os Lares de Hoje Tão Diferentes, Tão Atraentes?" de 1956, quatro décadas mais tarde, já nos anos 90.

Figura 4: "O que torna os lares de hoje tão diferentes?" (HAMILTON, 1992)



Fonte: Site Tate.org. Acesso em 19/09/2021. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-just-what-is-it-thatmakes-todays-homes-so--different-p11358>

Nessa releitura intitulada "O que torna os lares de hoje tão diferentes?", (tradução do título original Just what is it that makes today's homes so different?) ele repete alguns elementos e contextualiza outros de acordo com as inovações tecnológicas e mudanças do coorportamento social, mas mantém a crítica na banalização da cultura popular de massa, demostrando o quanto sua obra e os contextos da Pop Art eram, e ainda são, atuais, trazendo contribuições para discussões sobre os acontecimentos comtemporâneos.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo buscou-se expor os contextos que envolviam a Pop Art e seus artistas, nos temas de suas obras e técnicas que empregavam para criticar a sociedade e cultura popular da época. Buscou-se também expor a realidade atual do Ensino Médio e dos jovens que se encontram nessa faixa etária de ensino, entre 14 e 17 anos, os desafios e pressões que enfrentam.

Após o exposto, foi ressaltada a relevância do papel do professor em contribuir para formação desses jovens de forma crítica e reflexiva, para que eles não se sintam perdidos e pressionados pelo seu entorno, mais sim, se situem, e compreendam o que os cerca de forma clara, pois o objetivo maior da educação e do ensino não é fazer com que os alunos decorem os conteúdos que viram na escola, e sim, formar cidadãos críticos e de cidadania ativa.

Pode-se usar a Pop Art para trazer a reflexão sobre nossa cultura e sociedade atual. A Pop Art está muito contextualizada e ligada ao que podemos ver hoje com o advento das redes sociais, das relações cada vez mais virtuais, das ascensões e quedas em tempos recordes e da felicidade atrelada ao consumismo, ao ter e não mais ao ser.

Incentivar os jovens estudantes a usar o criticismo da Pop Art para refletirem sobre as questões atuais os ajuda a ver as incoerências culturais e a se nortearem de forma mais consciente e confiantes de si ao entender o contexto em que vivem.

O objetivo do artigo foi atingido com as exposições de como a Pop Art se contextualiza hoje e seu estudo e produção artísticas baseadas nela contribuem para a educação e desenvolvimento crítico dos jovens que estão estudando no Ensino Médio, aos quais se dedicaram as reflexões desse artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: junho de 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: junho de 2021.

DANTO, A. C. Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Andy Warhol, 2020. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/andy_warhol/>. Acesso em: agosto de 2021.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Roy Lichtenstein, 2020. Disponível em: < https://www.ebiografia.com/roy_lichtenstein/>. Acesso em: setembro de 2021.

GOLDENSTEIN, Lidia. 4ª Revolução Industrial: Impactos no Emprego e na Educação. Revista Interesse Nacional. São Paulo-SP. Ano 10, número 39, novembro, 2017 à janeiro, 2018. Disponível em:

<http://interessenacional.com.br/wp-content/uploads/2017/11/interesse-nacional39.pdf> Acesso em: julho de 2021.

MANCHESTER, Elizabeth. Tate Britain – Art & artists – Richard Hamilton – Just what is it that makes today's homes so different?, junho de 2007. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-just-what-is-it-that-makestodays-homes-so-different-p11358>. Acesso em: setembro de 2021.

MOMA, Museum Of Modern Art. Art & artists – Marilyn Monroe. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/portfolios/61240>. Acesso em: agosto de 2021.

OSTERWOLD, Tilman. Pop Art. Alemanha, Editora Taschen, 2015.

TORRES, Haroldo da Gama, et al. O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola. Estudos e Pesquisas Educacionais. Vol. 4, pág. 167-202, 2018. Disponível em: <https://www.compromissocampinas.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf> Acesso em: julho de 2021.

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR

RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições que a brincadeira pode oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento no segmento da Educação Infantil. Para tanto, primeiramente é feita uma abordagem de como o brinquedo foi concebido pelas diferentes culturas ao longo da história da humanidade, suas funções e contribuições, e, posteriormente, a pesquisa descreve com base em alguns estudiosos consultados as definições dos termos brinquedo, brincadeira e jogo. Após diversos estudos relacionados à infância foi constatado que a brincadeira pode ser considerada um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil, além, de proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar, por ser uma atividade oriunda da própria criança.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras. Cultura lúdica.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a infância e suas especificidades têm caminhado paralelamente ao lado dos estudos sobre a importância do brincar, através dos tempos vários estudiosos tem se detido a este tema nos trazendo grandes contribuições ressaltando que a brincadeira pode e contribui para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem.

Dentro desta premissa pôde-se verificar que cada cultura concebe a brincadeira de um modo específico estando esta geralmente relacionada com os valores e costumes de cada sociedade.

Segundo Vygotsky (1979) a brincadeira é uma atividade cotidiana na vida das crianças. É por meio do brincar que ela busca resolver os conflitos existentes no meio que a cerca, meio este dominado pelos adultos. Enquanto brinca a criança amplia seus conhecimentos sobre o mundo, pois através de brincadeiras como faz-de-conta, (por exemplo) a criança pode colocar-se no lugar do outro, assumindo as características do personagem imitado.

Ao brincar a criança está reconstruindo sua realidade, realizando construções mentais e logico-matemáticas. Toda brincadeira acrescenta algum aprendizado, além do prazer propriamente dito.

1 BRINQUEDOS E JOGOS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Brincar é uma atividade típica da infância, e, toda criança de um modo ou de outro sabe brincar. A brincadeira é uma atividade que faz parte da vida de crianças em diversas culturas, possuindo papel importante no desenvolvimento cognitivo, social e psicológico.

Apesar dessas contribuições e de sua importância à brincadeira nem sempre é reconhecida pelo adulto como importante, pois, em alguns casos estes não conseguem associar a brincadeira ao aprendizado. A brincadeira é um direito da criança e faz parte da humanidade. "O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa." (ALMEIDA, M. T. P, 2000)

Ao abordarmos a importância do brincar verificamos que ela está relacionada a três principais vertentes: a cultural quando o jogo é estudado como cultura, especificamente a infantil; a educacional que aponta as contribuições que o jogo traz para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança, e, por último, a psicológica que vê o jogo como uma maneira de estudar e compreender melhor o funcionamento da psique, enfim, das emoções, da personalidade dos indivíduos. (OLIVEIRA, 1997)

Desde os tempos mais remotos até a atualidade a brincadeira sempre esteve presente na história da humanidade. As brincadeiras são universais, e, geralmente carregam valores, costumes e a cultura de um povo, podemos dizer então, que de certa forma as atividades lúdicas são responsáveis também por transmitir entre as gerações a cultura de uma nação, com diferentes objetivos que vão desde a socialização, divertimento, ensino, ou até mesmo, para promover a união de grupos. (TEIXEIRA, 2010)

Com o advento dos estudos sobre a infância o brincar tem sido abordado constantemente como um grande auxílio na aprendizagem e no desenvolvimento humano, pois se notou que a brincadeira contribui para que a criança supere importantes restrições na sua forma de agir.

Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo, em acordo com suas conveniências. (FREUD apud KISHIMOTO, 1998, p. 19)

É também por meio do brincar, que ela pode resolver conflitos, recriar sua cultura, refletir sobre regras sociais, reconhecer seu papel e a de seus pares, recriando o meio em que vive segundo suas necessidades. Ao brincar a criança recria sua realidade conforme suas necessidades, a fim de compreender e interpretar um mundo que é regido por adultos.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As pesquisas sobre a infância e suas especificidades têm caminhado paralelamente ao lado dos estudos sobre a importância do brincar, através dos tempos vários estudiosos tem se detido a este tema nos trazendo grandes contribuições ressaltando que a brincadeira pode e contribui para o desenvolvimento da criança.

Um desses estudiosos que se destacou no início do século XX, ao realizar estudos sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil foi o médico e psicólogo Henry Wallon. Na concepção de Wallon, o lúdico está relacionado com o meio infantil, no qual toda atividade exercida pela criança por si mesma é lúdica, quando esta ação lhe possibilita integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme em meio.

Para Wallon o jogo é espontâneo e expressivo, no qual a partir da imitação da realidade a criança é capaz de simbolizar suas observações. Através da brincadeira a criança usa mecanismos para expressar seus sentimentos, se identificar com determinadas pessoas levando-a a assumir papéis, na busca de saciar sua curiosidade com relação ao mundo que a cerca. Wallon observa que não são todas as pessoas ou situações que são imitadas pela criança, apenas aquelas que a criança considera importante, neste sentido o autor afirma que há uma carga efetiva na brincadeira infantil.

O jogo para a criança se opõe a atividade séria como o trabalho, o jogo é expansão e se confunde com toda atividade global da criança (WALLON apud NEGRINE, 1994, p. 29). Deste modo, Wallon ressalta que o jogo deve ter a natureza livre, como uma atividade voluntária da criança, se for imposto, deixa de ser jogo e se transforma em trabalho e ensino. Wallon classifica os jogos infantis em quatro categorias:

- Jogos funcionais
- Jogos de ficção
- Jogos de aquisição
- Jogos de fabricação

Nos jogos funcionais a criança descobre o prazer de executar algumas funções que a evolução da motricidade lhe permite, sentindo necessidade de colocá-las em ação como a exploração dos objetos, dos sons (gritar, falar), e o movimento do seu corpo de modo geral. Ou seja, os jogos funcionais estão relacionados com os movimentos de exploração do corpo através dos sentidos, inicialmente estes movimentos são simples, porém prazerosos, pois acarretam grandes descobertas para a criança. Ao perceber que determinado movimento lhe causa prazer à tendência é repeti-lo.

O faz-de-conta faz parte dos jogos de ficção e são caracterizados pela situação imaginária, no qual a criança ao brincar representa e assume papeis que estão representados no seu contexto social como brincar de casinha, mamãe e filhinha, escolinha, etc.

Durante os jogos de aquisição, segundo Wallon, o bebê se empenha para compreender, conhecer, o que o cerca, para tanto ele começa a imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias.

Nos jogos de fabricação a criança tem a oportunidade de transformar matéria real em objetos dotados de vida fictícia. Nestes jogos a criança se envolve em atividades nas quais ela pode criar combinar, juntar e transformar os objetos.

Para Vygotsky (1999) apesar de a ação dominar o significado na vida

real, na brincadeira ocorre o inverso. Durante a brincadeira é o significado que domina a ação. Ou seja, nesta atividade, a criança pequena que se encontra limitada em algumas ações pode a partir de suas experiências decorrentes das brincadeiras pode transitar pela fantasia culturalmente impregnada conforme suas limitações, buscando compreender o meio que a cerca.

Desse modo a brincadeira exerce uma função de mediação na formação da representação desde que seu funcionamento seja capaz de possibilitar a distinção entre um significado e um objeto real. (OLIVEIRA, 1997)

No brincar a criança ao subordinar os objetos e sua própria ação ao campo do significado está transformando radicalmente sua estrutura e organização psicológica. Durante a brincadeira os objetos perdem sua força determinante sobre o comportamento do indivíduo que o manipula - a criança – que pode começar a agir independentemente daquilo que ela percebe.

Outro aspecto importante sobre o brincar que Vygotsky aponta é o brincar de faz-de-conta, no qual ocorre a interação e o desenvolvimento da imaginação durante a brincadeira. Para o autor a imitação do gesto do outro contribui para a construção de imagens mentais, esta imitação tem um valor fundamental, pois ela representa um dos principais meios pelos quais ocorre a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Ou seja, a aprendizagem também é construída onde a imitação é possível.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto

de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação" (VYGOTSKY, 1979, p. 138).

Sob este aspecto o processo de aprendizagem da criança se dá no momento em que suas capacidades ainda não amadurecidas recebem o impulso de ações de outros parceiros.

3 O BRINCAR E A PERSPECTIVA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação ministrada a crianças de 0a 6 anos de idade como dever do Estado e direito de todo cidadão. Em 1996, no texto da LDB podemos ver em destaque que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), no qual a sua finalidade deve consistir no desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Deste modo, essa etapa da educação necessita sempre estar com um currículo voltado para o cuidar e educar. As instituições de ensino de educação infantil e os professores, acima de tudo, cuidam e educam quando trabalham na perspectiva da inclusão social garantindo a todas as crianças uma experiência bem-sucedida de aprendizagem no qual durante o processo elas sejam participantes e não meros expectadores. O Referencial Curricular Nacional deve ser entendido como um documento flexível e não obrigatório, na realidade uma proposta educacional para e educação infantil nacional, mas que deve respeitar as particularidades de cada região do país.

O Referencial é dividido em 3 volumes, no qual o primeiro volume é composto pela Introdução, o segundo compreende Formação Pessoal e Conhecimento que contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia. E por fim, o terceiro que aborda experiências de Conhecimento de Mundo. Nos três volumes podemos encontrar propostas voltadas para os temas que envolvem: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita e Natureza, Sociedade e Matemática.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e a LDB, os estabelecimentos de educação infantil devem se caracterizar como ambientes que possibilitem e contribuam para que a criança amplie suas experiências que construa novas, e, possa desenvolver todas as dimensões humanas. É preciso compreender que durante a aprendizagem no contexto da educação infantil a criança busca explicações para o que ocorre a sua volta e consigo mesma, ao mesmo tempo, elas estão construindo formas de pensar e solucionar problemas, o que é feito geralmente por meio das brincadeiras e dos jogos. É necessário então, valorizar as diferentes formas de pensamento que são expostos pela criança, sua cultura, brincadeiras e ludicidade.

O RCNEI (1988) orienta que sejam oferecidas as crianças atividades por meio de jogos ou brincadeiras, atividades feitas em grupos que contribuam para que ela possa se socializar, além de exercer sua criatividade, contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio logico-matemático, entre outras habilidades.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil especifica os vários aspectos a serem contemplados na educação desta faixa etária, inclusive sobre o brincar. Nos quais destaca que:

> A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL,1998, p.13)

E acrescenta que o educar envolve cuidar e brincar com atividades que possibilitem a construção de conhecimentos, habilidades, respeito e confiança:

> 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. (BRASIL, 1998, p. 23)

Neste sentido, é evidente que ao introduzir o brincar no currículo escolar, este é concebido como fator que contribui para a apren-

dizagem e o desenvolvimento físico, social, cognitivo, criativo e a linguagem da criança. Ao mesmo tempo é necessário que os educadores e a escola compreendam que no brincar as crianças projetam suas ansiedades, desejos e frustrações de mundo. (FRIEDMANN, 1996).

Para Wajskop (1999, p.31) "a garantia do espaço do brincar na préescola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente". Ou seja, na educação infantil a criança não pode ser considerada como um sujeito incapaz, no sentido de produção de conhecimento, mas ser concebida como sujeito de direitos capaz de criar e manifestar sua aprendizagem por meio de características que são inerentes a sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar como parte da infância não deve ser entendido pelo adulto como uma fase em que a criança perde tempo, no qual suas brincadeiras não possuem qualquer valor. Pelo contrário o brincar é um momento no qual a criança exterioriza suas ansiedades, e reconstrói o mundo ao seu redor com a finalidade de compreendê-lo. Nesse processo construções mentais são elaboradas, a linguagem é desenvolvida, assim como outras habilidades.

Percebemos que através da construção de brinquedos e ao brincar com material sucata a criança aprende movimentos espontâneos, expressivos e criativos. A aula por sua vez, não permanece engessada, ocorre à participação de todos. A criança tem prazer de construir com sucata pois no final pode ver pronto algo que foi elaborado por ela, ou seja, ela consegue perceber que tem capacidade para criar e isso além de valorizar sua autoestima, contribui para aprendizagens posteriores além daquelas que já foram construídas e assimiladas neste período.

Contudo, para que se cumpra o papel pedagógico proposto à atividade

com jogos e brincadeiras deve ter intencionalidade, ao mesmo tempo, não deve ser vista apenas como atividade dirigida, aí não seria brincar. O brincar é livre espontâneo e a criança neste contexto não está interessada nos resultados e sim em satisfazer suas necessidades, que lhe tragam prazer. O jogo não pode se tornar isca para a aprendizagem seu caráter lúdico necessita ser mantido.

O educador precisa observar, e como mediador intervir nos momentos propícios, se o professor notar em algum momento que deve propor ou indicar o uso de um determinado material, precisa fazê-lo de modo mais natural possível, sem que essa intervenção pareça algo imposto, principalmente se for deixar a brincadeira mais interessante.

O brincar como parte da infância não deve ser entendido pelo adulto como uma fase em que a criança perde tempo, no qual suas brincadeiras não possuem qualquer valor. Pelo contrário o brincar como enfatiza Vygotsky (1996) é um momento no qual a criança exterioriza suas ansiedades, e reconstrói o mundo ao seu redor com a finalidade de compreendê-lo. Nesse processo construções mentais são elaboradas, a linguagem é desenvolvida, assim como outras habilidades.

Percebemos que através da construção de brinquedos e ao brincar com material sucata a criança aprende movimentos espontâneos, expressivos e criativos. A aula por sua vez, não permanece engessada, ocorre à participação de todos. A criança tem prazer de construir com sucata pois no final pode ver pronto algo que foi elaborado por ela, ou seja, ela consegue perceber que tem capacidade para criar e isso além de valorizar sua autoestima, contribui para aprendizagens posteriores além daquelas que já foram construídas e assimiladas neste período.

Contudo, para que se cumpra o papel pedagógico proposto à atividade com jogos e brincadeiras deve ter intencionalidade, ao mesmo tempo, não deve ser vista apenas como atividade dirigida, aí não seria brincar. O brincar é livre espontâneo e a criança neste contexto não está interessada nos resultados e sim em satisfazer suas necessidades, que lhe tragam prazer. O jogo não pode se tornar isca para a aprendizagem seu caráter lúdico necessita ser mantido.

O Educador precisa observar, e como mediador intervir nos momentos propícios, se o professor notar em algum momento que deve propor ou indicar o uso de um determinado material, precisa fazê-lo de modo mais natural possível, sem que essa intervenção pareça algo imposto, principalmente se for deixar a brincadeira mais interessante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de; Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil /

Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender; resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna,1996. 128p.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez ,1994.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979

WALLON, Henri. A evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ARTE E CULTURA NO ENSINO PÚBLICO

RENATA DECIENI

RESUMO

Este estudo destaca a relevância das artes visuais na educação das crianças, com ênfase no desenho, por considerar o desenho um importante recurso pedagógico que aponta como a criança pensa, vê e imagina o mundo ao seu redor e se ela tem restrições na área cognitiva. Como existem muitos educadores que desconhecem o grafismo infantil, representando isso um problema, este artigo poderá contribuir para torná-los melhor informados e capazes de promoverem uma intervenção pedagógica na educação da criança, facilitando o desenvolvimento do seu desenho. Atualmente sabe-se que, desde o nascimento até a morte a arte pode influenciar positivamente na saúde, sendo uma das formas mais simples para se colocar cultura de uma maneira agradável, transformando os conceitos e os padrões do indivíduo, deixando-o aberto para o novo. Contudo, devese incluir a escola, como um espaço onde se possa desenvolver as capacidades criativas, estimar as diversidades e proporcionar novos horizontes. Entretanto, para que isso aconteça, deve-se valorizar o papel da arte na educação, assim todos acabam compreendendo a sua importância para a vida dos seres humanos e, com isto, é possível realizar um trabalho em conjunto e soma-se a preparação dos professores e a adequação das escolas para perceber e utilizar essa nova visão de trabalho das linguagens artísticas.

Palavras-chave: Artes; Escolas; Ensino Público

INTRODUÇÃO

Atualmente, de acordo com o estudos, desde o nascimento até a morte, a arte pode influenciar positivamente na saúde, como é possível observar no relatório que relata que crianças pequenas com pais que têm o hábito de ler histórias antes de dormir, estas crianças, por sua vez, conseguem descansam muito mais durante a noite e têm uma melhor concentração na sala de aula. Já entre os jovens que convivem em áreas urbanas, a educação baseada na dramaturgia pode auxiliar na tomada de decisões responsáveis e ao mesmo tempo melhorar o bem-estar e com isto, reduzir o nível de exposição à violência. Entretanto, em outra etapa da vida, a música pode amparar a cognição em indivíduos com demência, e até mesmo, observando que no exercício do canto é possível melhorar a atenção, ativar a memória episódica e a também a função executiva

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NEWS, 2020).

O objetivo desta pesquisa é mostrar que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal, e a arte e a cultura brasileira faz isso. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre.

A meta desta pesquisa é conhecer como se entrelaçam as diferentes maneiras de enxergar e combinar possibilidades de intervenção educativa no processo de inclusão do deficiente intelectual e entender em que medida ocorre ou não a efetivação das novas diretrizes do ensino básico brasileiro. Tendo como objetivo a Arte Como Meio de Socialização e Inclusão do Indivíduo, garantindo o direito de todos alunos a participação das atividades escolares, promovendo a interação, a socialização e inclusão do alunado.

Em contrapartida, é possível afirmar que por meio da arte é plausível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio em que se vive e habita, podendo assim, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e alargar a criatividade de maneira a modificar a realidade que foi analisada e, por sua vez, através das artes temos um perfil simbólico dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que propiciam vida a sociedade, juntamente com o seu estilo de vida, o seu código de valores, as suas memórias e as suas crenças. Sendo assim, pode-se entender a arte como uma elocução que representa os sentidos, comunica significados que não podem ser enviados através de nenhum outro meio de expressão (BARBOSA & COUTINHO, 2009).

A Arte é relevante pois pode favorecer e responder às necessidades com deficiência, com propostas metodológicas através da Arte, na perspectiva de fomentar a construção de práticas educativas, que possibilitam a diversificação e a ampliação do alcance da ação pedagógica, propondo situações assistidas e medidas, voltadas para a superação das limitações, considerando as possibilidades e potencialidades como condição para o desenvolvimento. Esta pesquisa tem como método referencial bibliográfico de cunho qualitativo descritivo, com reflexão argumentativa com base na temática apresentada um estudo bibliográfico.

Entretanto, as pessoas que são excluídas tendem a aceitar a sua condição em relação à sociedade, e tem medo de lutar e de ir em busca de novas possibilidades Contudo, em muitos casos o medo de uma forma nova de pensar e agir é capaz de levá-las a continuar da mesma forma, crendo que a arte e o fazer artístico seja somente para os mais abastados (FREIRE, 2005).

Apesar disto, é de grande importância de uma educação voltada para o fazer artístico, ponderando o mundo da visualidade atual e as várias facetas da arte e, desse modo, proporcionando o aumento e enriquecimento das bagagens sensoriais e cognitivas, penetrando nos modos de ver, notar, divulgar e noticiar por meio de imagens, sons, percepções e movimentos corporais, e além disso, grande parte das pessoas tem o primeiro contato com a arte na escola, nas aulas de arte, e o eu pode-se esperar é que os alunos durante essas aulas, vivam profundamente o procedimento artístico, concomitantemente, espera-se que aprendam sobre os artistas e obras de arte de diversas épocas, enriquecendo, seus conhecimentos (PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

ARTE E A COMUNICAÇÃO

A concepção de arte está atrelada à história do homem e consequentemente do mundo, contudo abrange outros contextos, e é por si só fundamentalmente imutável, como, por exemplo, se acaso recua-se alguns anos no tempo e se avalia como a arte era percebida antigamente, ou seja, buscar a compreensão de como a arte viria a ser compreendida pelos ancestrais (SANTOS, 2006).

Possivelmente, na ocasião, fosse inimaginável se pensar em uma arte digital, ou mesmo na produção de uma ciberarte, que consiste na manipulação das novas tecnologias e mídias atuais para a construção de objetos artísticos. Porém, presentemente o uso de artifícios tecnológicos no fazer artístico é imprescindível para se tratar da arte de uma forma mais ampla. Além disto, tudo passa pelas tecnologias e a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes de uma nova configuração da realidade, que por sua vez, une os campos da atividade humana, através da utilização intensa das redes de comunicação e da informação computadorizada em si (SANTOS, 2006).

Diante disto, quando se lida com as formas em artes visuais habitua-se com as relações entre superfície, espaço, volume, linhas, cores e a luz. Cada uma dessas informações tem suas propriedades expressivas e são ricos em sentidos, tanto em si mesmo como em relação aos demais. E todos eles são interpelados pelos autores e observadores ao se utilizarem de métodos e técnicas específicas no fazer artístico (PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

O DESENHO E SEUS SIGNIFICADOS

Segundo Costa (1996, p. 2), como é bem difícil para a criança conseguir expressar em palavras seus sentimentos mais profundos, quando está triste ou agressiva; ela o faz quando desenha, extravasando-os bem. Assim, ela "coloca para fora" tudo que está sentindo, por meio dos traços e cores, que sabe expressar muito bem.

A superfície do papel torna-se cúmplice e deixa-se cobrir com imagens

espontâneas e sinceras. "Falar" fica mais fácil sem a emissão de palavras. O registro pelo desenho não teme represálias, a necessidade de expressar ignora as consequências, pois é o suporte que mostra as imagens, assim como é a boca que narra os fatos. E estando o suporte separado do corpo, é melhor que ele conte a história e isso, de certa forma, exime o desenhista de maiores responsabilidades (COSTA, 1996, p. 2).

Ao desenhar, a criança consegue exteriorizar suas alegrias e dores, superar seus traumas, numa espécie de "grito gráfico". Ela desabafa as angústias que sua realidade lhe impõe, especialmente quando os adultos não alcançam o nível de seus sentimentos (COSTA, 1996, p. 2).

A liberdade experimentada por meio do desenho eleva e enleva o pequeno ser, que se compenetra e busca as imagens nos íntimos segredos. Confronta-se consigo mesmo e se compreende, em cada traço, em cada cor impressa, nessa aventura silenciosa e estimulante (DI LEO, 1985, p. 57).

Por meio do desenho, a criança pode "exprimir suas fantasias, jogar com elas gráfica e picturalmente, tendo a cor muitas vezes uma função importante, uma vez que vivifica personagens e objetivos" (MERIDIEU, 1995, p. 78).

A criança começa a rabiscar por volta de um ano e meio de idade, a partir daí, em tudo que encontra pela frente (paredes, portas, móveis, etc.) ela deixa traços fortes. O ato de rabiscar é uma necessidade da criança, lhe dá prazer e exercita sua parte motora. Enquanto rabisca, "a criança evolui, seu corpo

se movimenta e junto com seu traço passa por fases distintas da rabiscação" (MEREDIEU, 1995, p. 25).

Daí a necessidade de o adulto saber, que sendo o desenho uma forma de a criança se entender e entender o outro, seu meio social físico e afetivo, quando reprimida ao desenhar, a criança passa a reprimir também seu meio de expressão. "E isso prejudica seus sentimentos, já que o ato de desenhar lhe proporciona a oportunidade de se desenvolver emocionalmente, e de deixar transparecer o prazer experimentado, enquanto registra suas emoções graficamente" (COSTA, 1996, p. 2).

Galvão (2010) lembra que, ao se refugiar em seu desenho, a criança quer ser ela mesma, sem ter que fazer o que o adulto determina. Além de confirmar isso, Di Leo (1985) acrescenta que quando alguém da família briga com a criança, ela não desenha essa pessoa ou retrata essa pessoa muito feia (no seu entendimento do que é feio), pois está magoada. Por isso, os pais ou responsáveis pela criança que costumam brigar muito com ela, são desenhados como "demônios" ou seres maus, como os personagens de filmes e histórias em quadrinhos. Geralmente, esses personagens são desenhados bem grandes, porque eles impõem autoridade e força (física e moral) coercitiva aos pequenos, para conseguir obediência deles.

Percebe-se que, muitas crianças têm, só no desenho, a liberdade para exteriorizar, "falar" de seus conflitos, comunicar seus pensamentos, opiniões, críticas do seu cotidiano. Por isso, elas não podem ser reprimidas ao desenhar, ao contrário, os pais e/ou responsáveis devem estimular este ato, uma vez que é desenhando que a criança mostra seus sentimentos, desejos, emoções positivas e negativas. Além disso, desenhando a criança se alivia das tensões, descarregar sua agressividade, o seu amor e o seu ódio de uma forma especialmente saudável: sem causar dano a ninguém, de maneira que o resultado não é frustração ou o sentimento de culpa, e isso é muito bom para ela (SALVADOR, 1988). "Nos momentos difíceis da sua vida, a criança evade-se para um mundo imaginário em que ninguém a impedirá de realizar os seus desejos. As manifestações visíveis desta fuga são os sonhos, os contos, os jogos e os desenhos" (SALVADOR, 1988, p. 14).

As relações afetivas da criança com a escola podem ser agradáveis e produtivas, quando a escola vê a criança por inteiro, e não apenas pelo aspecto cognitivo. As atividades artísticas que envolvem o desenho têm a função de tornar esse relacionamento harmonioso e alegre e, consequentemente, mais produtivo (COSTA, 1996).

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

De acordo com Silva (2001), Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte: "Cultura é conhecimentos; crenças; artes; moral; leis; costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade".

Entretanto para Almeida (1995), Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo entendeu-se que o desenho é muito importante como recurso pedagógico porque, dentre outros fatores, quando os educadores (pais/responsáveis/professores/) entendem como a criança desenha, eles conseguem melhor perceber como ocorre o seu desenvolvimento global.

Na medida em que os educadores valorizam o desenho da criança, eles estão sendo sensíveis em sua produção artística, passando a compreender todo o processo de desenvolvimento do grafismo infantil, todo o processo evolutivo de seu desenho e, sobretudo, passam a se interessar pelos procedimentos de intervenção que podem ser elaborados como auxílio. Quando os educadores agem assim, possibilitam à criança sua expressão de pensamento via desenho e isto a deixa mais preparada ao aprendizado da leitura e da escrita, assim como aos demais. Alegam os entendidos no assunto que o ganho na educação é bem maior.

O que sabem sobre as coisas, o que lhes parece mais importante nelas e não o que vêem ou o que fantasiam. Não há uma finalidade artística, e devem ser considerados os limites técnicos e motores da faixa etária. Entre os 3 e os 7 anos de idade, a criança ao desenhar, enumera, realiza relatos gráficos sobre o objeto sem preocupações com uma continuidade de espaço ou tempo. Desenha

o que lhe parece mais característico e permanente no objeto. É mais simbolista do que realista. A realidade é paulatinamente anexada aos desenhos através do acréscimo de detalhes de observação que indicam a vontade de uma representação mais comprometida com o aspecto verdadeiro das coisas (VYGOTSKY, 1982, p. 36).

Infelizmente, nem todos os professores atuais se deram conta disso e precisam, portanto, estudar melhor os PCN's de Arte que explicitam bem isso. Considera-se, então, de extrema importância que os professores – especialmente das séries iniciais – façam uma intervenção pedagógica nesse sentido, promovendo o desenvolvimento do desenho infantil na escola.

Conforme os mais entendidos no assunto infantil, como Piaget, Wallon, Vygotsky, Luquet dentre outros, já estudados neste artigo, é preciso sim dar a devida importância na interferência pedagógica em relação ao desenvolvimento do desenho infantil. Resta aos professores, especialmente os da Educação Infantil ou os do Ensino Fundamental em suas séries iniciais, refletirem sobre o tema e mudarem seus procedimentos pedagógicos, possibilitando um trabalho de maior transformação nas escolas nesse sentido. Eles precisam ver o desenho infantil como fonte de representação das ideias das crianças, respeitando os PCN´s de Artes que tratam disso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de estudo:

educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

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

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil, 7 ed. São Paulo: cortez, 2010.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan. /abr. 2012.

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

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Anais. Florianópolis: UDESC, 1995.

DELALANDE, F. Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica. Bologna: Cooperativa Libraria Universitaria, Editrice Bologna, 1993.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. Rio de Janeiro: Scipione, 2010.

FUSARI, Maria. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. Por que arte- -educação? - 22ª ed.- Campinas, SP : Papirus, 2012.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. A arte e sua influência na sociedade e na cultura. Acesso em

ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que falam. Porto Alegre: Mediação, 2003.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

RESUMO

Este trabalho a respeito da pedagogia tradicional e o ensino-aprendizagem da leitura propõe uma reflexão sobre a leitura e suas dificuldades, bem como, os desafios da psicopedagogia, levando em consideração a dificuldades e transtornos de aprendizagem. Procurou-se abordar neste estudo, a importância da formação de alunos capazes de transitar pelo universo da escrita e da leitura com desenvoltura e assim, serem leitores autônomos e críticos. Dessa maneira, o educador precisa estar atento para não assumir uma postura baseada numa pedagogia tradicional, para que as aulas de leitura não produzam efeitos inversos reduzindo o leitor à condição de mero codificador de palavras ou frases sem habilidades de compreensão e expressão.

Palavras-chave: Leitura; Dificuldades; Aprendizagens.

ABSTRACT

This work about traditional pedagogy and the teaching-learning of reading proposes a reflection on reading and its difficulties, as well as the challenges of psychopedagogy, taking into account learning difficulties and disorders. We sought to address in this study, the importance of training students able to move through the universe of writing and reading with ease and thus, be independent and critical readers. Thus, the educator needs to be careful not to assume a posture based on a traditional pedagogy, so that reading classes do not produce inverse effects, reducing the reader to the condition of a mere coder of words or sentences without comprehension and expression skills.

Keywords: Reading; Difficulties; Learnings.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar de maneira geral trabalha com texto que prepara o educando para ler e escrever narrações, dissertações, descrições e cartas. Ele é treinado para reproduzir textos modeladores, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem escolar distante da realidade. Esse trabalho na pedagogia tradicional, geralmente leva o aluno a decodificar sem compreender e escrever sem expressividade.

Este estudo justifica-se pela importância da reflexão e compreensão da pedagogia tradicional em relação à leitura como facilitador do ensinoaprendizagem. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que abordam esta temática.

Dessa maneira, no presente estudo serão abordados alguns aspectos relacionados à leitura e suas dificuldades, tendo como base as afirmações de Paulo Freire (2009) que enfatiza que quando a criança chega à escola, já é um bom leitor do mundo, assim, sendo necessário repensar a pedagogia tradicional.

Vale ressaltar, que muitas dificuldades podem se fazer presente no espaço escolar, seja por uma metodologia inadequada, problemas de conduta e afetivos em sala de aula, a forma como o estudante encara e se relaciona com a aprendizagem, família, desorganização, excesso de atividades extracurriculares, nível de exigência, separações, problemas socioculturais, efeitos colaterais de medicações que causam sonolência ou hiperatividade, diminuindo a atenção dos estudantes, problemas emocionais, em crianças cujos déficits de aprendizagem não se devem a problemas cognitivos, ou seja, um conjunto de fatores que precisam ser prontamente observados por profissionais especializados a fim de contribuir na busca de soluções para que os alunos possam avançar nos estudos e consequentemente nas aprendizagens significativas.

Nesse sentido, muitos são os desafios da psicopedagogia em relação as dificuldades e transtornos de aprendizagem, porém, com a colaboração de profissionais especializados a partir da pré-escola as dificuldades de aprendizagem podem ser diagnosticadas minimizando suas consequências.

Pode ser evitada se o desenvolvimento cognitivo for respeitado e permitindo que o aluno possa interagir com o conhecimento: observando, classificando, categorizando, analisando, sintetizando, deduzindo, generalizando, compreendendo.

Enfim, a sala de aula é o local de aprendizado por excelência e precisa ser vista como um espaço para exercício da autonomia na aprendizagem.

A LEITURA E SUAS DIFICULDADES

O ensino e a aprendizagem da leitura estão atrelados com a concepção de leitura tida pela escola. Tradicionalmente, acredita-se que se ensina do simples para o composto e que ler expressa atingir equivalência entre os fonemas e os signos.

Como afirma Antunes (2003), o trabalho com a leitura ainda está centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, muitas vezes sem reflexão, sem diálogo com o texto. Quando a leitura é utilizada, serve de pretexto para atividades metalinguísticas ou

finalidades meramente avaliativas.

Para Kleiman (2004) citada por Duarte & Werneck (2007) existem duas concepções de texto e de leitura que se perpetuam ainda hoje nas escolas. Ou o texto é visto como repositório de mensagens e informações ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais.

A fruição e o prazer estão excluídos. A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, excluir qualquer atividade não rendosa: lê-se um romance para preencher uma famigerada ficha de leitura, para se fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação. (2004, p. 97).

Completa ainda Geraldi (2004), que a leitura não pode ser uma apologia da dureza, da insensibilidade, da frieza, repressão e do medo. Ler não pode ser: castigo, desprazer, sacrifício ou ensino mecânico, totalmente distante do lúdico, das práticas sociais, da construção do saber.

A instituição escolar de maneira geral trabalha com texto que prepara o educando para ler e escrever narrações, dissertações, descrições e cartas. Ele é treinado para reproduzir textos modeladores, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem escolar distante da realidade. Esse trabalho na pedagogia tradicional, geralmente leva o aluno a decodificar sem compreender e escrever sem expressividade.

O aprendiz não é um objeto nas mãos do educador. É o que Freire chama de "educação bancaria", ou seja, o educando, ao receber passivamente os conhecimentos, torna-se um depósito do educador. "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 2009, p. 52).

Quando a criança chega à escola, já é um bom leitor do mundo. Desde muito nova, começa a observar antecipar, a interpretar e a interagir dando significados aos seres, objetos e situações que a rodeiam. (FREIRE, 2009).

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de "escrevê-lo" de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Discutir e repensar a pedagogia tradicional, onde o professor é a figura central, sendo visto como um transmissor de informações e que o maior desafio é ensinar a ler e escrever é imprescindível considerar o ponto de vista de Freire (2009, p. 25).

Ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinaraprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2009, p. 24).

Educação, para Freire, é um ato político não neutro. Está a serviço de classes. Freire apresenta um método que também está a serviço de um compromisso: o compromisso de uma sociedade igualitária em detrimento da hegemônica sociedade de oprimidos.

A educação é uma arma. Não é a arma definitiva para a transição da sociedade. Freire (2009) admite isso. Somente a educação não libertará a sociedade. Contudo cabe a ela um importante papel: o da conscientização para a mudança.

Tendo como objetivos formar o leitor autônomo e crítico, desenvolver seu prazer pelo ato de ler e ampliar seu horizonte cultural, formar alunos capazes de transitar pelo universo da escrita e da leitura com desenvoltura que nossos tempos requerem, o educador precisa estar atento para não assumir uma postura superior e intransigente, para que as aulas de leitura não produzam efeitos inversos reduzindo o leitor à condição de mero codificador de palavras ou frases sem habilidades de compreensão e expressão e o escritor a um produtor de estruturas modelares.

Lembrado sempre que o aluno é um leitor- aprendiz, sobretudo, é fundamental não perder de vista a natural dificuldade para reverter e fundamentar uma prática de ensino-aprendizagem visando sempre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tenha como lema principal o letramento.

As crianças iniciantes no processo do letramento se dividem em 4 categorias segundo Zorzi (2004).

1. Crianças com oportunidades e acesso à língua escrita (apresentam maiores chances do sucesso escolar).

2. Escolares que apesar das possibilidades educacionais, não atingiram os objetivos por questões de interesse.

3. Falta de oportunidades educacionais devido a condições socioeconômicas desfavoráveis. "Tais crianças tendem a ser taxadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem. Estamos, na realidade, diante do que podemos chamar de pseudodistúrbios". (ZORZI, 2004, p. 12).

4. Escolares que apresentam dificuldades reais de aprendizagem. (Apostila UNOPAR)

De acordo com Ladeia (2002), grande parte de alunos, pais e professores da 5ª série (6º ano) costumam atribuir o fracasso escolar ao próprio aluno.

Charlot (2005) levanta a questão da prática pedagógica. A autora relata que é comum o professor atribuir o fracasso escolar a outros fatores e não ao trabalho pedagógico.

É muito importante lembrar que, a estrutura de nossas instituições de ensino precisa ser profundamente modificada. A sala de aula, o local de aprendizado por excelência, precisa ser vista como um espaço para exercício da autonomia na aprendizagem, e não de transmissão de conteúdos, pois o que importa na Educação Básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação, comunicação produção e reconstrução. Ensinar os educandos a apreender conteúdos, formar suas convicções e esboçar soluções, este é o grande desafio do século XXI.

Apresentando-se nos momentos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita a dislexia é uma dificuldade específica nos processamentos da linguagem para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras, organizando-as corretamente.

Segundo Dockrell e Mcshane (2000) a leitura consiste em um complexo conjunto de habilidades que incluem reconhecimentos de palavras impressas, determinação do significado de palavras e frases e coordenação dos significados dentro do contexto geral do tema.

Esses processos operam em diferentes níveis de representação, incluindo letras, frases, sentenças e unidades maiores de texto. Dockrell e Mcshane (2000) afirmam ainda que as dificuldades envolvam a incapacidade de reconhecer ou compreender o material escrito, o reconhecimento é mais básico nesses processos, e as dificuldades de compreensão, em geral, não estão no nível de sentenças e frases, ou a integração dentro das frases. As dificuldades de leitura impedem o progresso educacional em várias áreas porque a leitura é a via de acesso para uma grande variedade de informações.

Conforme as palavras de Dockrell e Mcshane (2000), as dificuldades de leitura acontecem na discrepância entre a idade para leitura e a idade cronológica. Por meio de estudos foi constatado que há defasagem de dois anos entre idade para leitura e idade cronológica, pelo teste Wide Range Achievement Test, Gades mostrou que se subtrairmos 2 anos do nível de leitura de crianças de 6 anos, menos de 1% da população será considerada portadora de uma dificuldade de leitura; aos 7 anos, a proporção aumenta para 2% e assim progressivamente até os 19 anos, quando 25% seriam considerados portadores de dificuldade de leitura.

Há medidas que comparam a idade para a leitura com a idade mental ou medem a discrepância entre os escores de leitura previstos com base no QI com outros escores obtidos, permitindo efeitos da regressão (RUTTER & YULE, 1975 apud FONSECA, 1999).

As diferenças entre critérios, medidas e populações, apresentam diversas variações na prevalência das dificuldades de leitura. O estudo mais abrangente sobre a prevalência das dificuldades de leitura foi realizado por Rutter e colaboradores (1970) na ilha de Wight, com toda população de 9 a11 anos. O estudo concluiu que 6,6% eram de "leitores atrasados" definido como escore no teste Neale Analysis of Reading Ability com 28 meses ou mais, abaixo da idade cronológica sobre precisão ou compreensão. Eles constataram que a vasta maioria, (88%) dos casos, era de leitores atrasados, que apresentavam discrepâncias entre a idade cronológica e a idade para leitura.

Velluti (1979) citado por Dockrell e Mcshane (2000) apresenta uma lista de critérios que elimina várias crianças que apresentam dificuldades em aprender a ler, porém não são disléxicas. Este diagnóstico de exclusão elimina várias crianças de serem consideradas disléxicas.

A lista de critérios é:

- Um QI de 90 ou acima nas escalas verbais ou de desempenho do teste Wechsler Intelligence Scale for Children;
- Visão e audição adequada;
- Ausência de deficiências neurológicas ou físicas graves;
- Ausência de problemas sociais ou emocionais significativos;
- Padrão socioeconômico favorecido;
- Oportunidades adequadas para aprender a ler.

Os "leitores atrasados" embora apresentem problemas cognitivos, porque as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um são diferentes. Estes leitores não são considerados disléxos.

Para Dockrell e Mcshane (2000, p. 89) o conceito de dislexia implica a existência de uma síndrome de comportamentos que distingue a dislexia dos outros tipos de dificuldades de leitura além de conferir a ideia de que se trata de uma síndrome de origem genética.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) a Dislexia é definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, e é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica.

Seguindo a divisão feita por Jardini (2003), a dislexia faz parte do grupo de Distúrbios de Aprendizagem, com características próprias e peculiares e que pode também ser chamada de Distúrbio Específico da Leitura e da Escrita.

Capovilla (2010) ressalta que o fator ambiental que influencia a dislexia é o tipo de instrução para a alfabetização que a criança recebe. Para a autora são dois métodos de alfabetização especialmente indicados para os indivíduos disléxos: o método multissensorial e o método fônico.

Nas crianças disléxicas, os canais da visão, audição, fala e sinestésicomotor, não estão integrados entre codificação e decodificação dos estímulos. Por isso, nos métodos de alfabetização para crianças disléxicas, prevalecem, a elaboração da diversidade metodológica e o estímulo a todos os canais, sensorial e motores, para que sejam adequados e organizados para a aquisição e desenvolvimento da linguagem falada e escrita.

Priorizando o desenvolvimento e inclusão do educando como principal meta, já que o ser humano é ser de múltiplas dimensões e que aprende em tempos e ritmos diferentes, e também, o seu desenvolvimento é um processo contínuo que se desenvolve na escola comprometida com a aprendizagem inclusiva, que respeita as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas, considerando o desenvolvimento e aprendizagem.

Zorzi (2004) destaca as seguintes dificuldades quanto ao domínio da leitura:

- Emprego de estratégias inadequadas de interação com o texto (leitura acentuadamente dedutiva procurando adivinhar o que está escrito; leitura estritamente limitada ao sentido literal das palavras).
- Conhecimento elementar das relações entre sons e letras. Falta de compreensão ou de domínio do sistema ortográfico.
- Desconhecimento ou pouca familiaridade com os símbolos gráficos, o que provoca dificuldades de reconhecimento e diferenciação entre eles.
- Falta de fluência. Velocidade na leitura (lenta ou rápida).
- Não compreensão ou desconhecimento do sistema de pontuação e seu papel na estrutura do texto. Falhas na compreensão.
- Dificuldade na organização espacial do texto, e emprego de pontuação. Dificuldade na construção de narrativas (ausência de clareza e coerência, dificuldade de explorar um tema, limitações de ordem gramatical).
- Não conhecimento ou domínio elementar dos estilos próprios da escrita.

DESAFIOS DA PSICOPEDAGOGIA: DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Segundo afirmações da professora Quézia Bombonatto (2006) as dificuldades de aprendizagem não interferem apenas no processo escolar, mas prejudicam também a aquisição das diferentes habilidades indispensáveis à vida diária, como aqueles domínios que levam as crianças a desenvolverem sua autonomia social.

As dificuldades na aprendizagem: podem gerar problemas emocionais, comportamentais, familiares e sociais em diferentes graus de gravidade. A concepção do termo relacionada às questões psicopedagógicas e/ou socioculturais não é centrada exclusivamente no aluno. Diz respeito ao desempenho que não é compatível com a capacidade cognitiva do indivíduo.

Além da dificuldade esperada no processo de aquisição da aprendizagem, ainda depara-se geralmente, com um aluno resistente ao esforço de quem se propõe a ajudá-lo a superar a baixa autoestima, que se manifesta através de uma conjuntura de fatores e conflitos de conduta e afetividade.

Há ainda problemas como: espaço escolar, metodologia inadequada, problemas de conduta e afetivos em sala de aula, a forma como o estudante encara e se relaciona com a aprendizagem, família, desorganização, excesso de atividades extracurriculares, nível de exigência, separações, problemas socioculturais, efeitos colaterais de medicações que causam sonolência ou hiperatividade, diminuindo a atenção do aprendente, problemas emocionais, em crianças cujos déficits de aprendizagem não se devem a problemas cognitivos.

O problema de aprendizagem é compreendido como uma forma peculiar e complexa de comportamentos que não se devem necessariamente a fatores orgânicos e por isso mais facilmente removíveis (CIASCA, 2003).

Com a colaboração de profissionais especializados a partir da pré-escola as dificuldades de aprendizagem podem ser diagnosticadas minimizando suas consequências. Pode ser evitada se o desenvolvimento cognitivo for respeitado e permitindo que o aprendente possa interagir com o conhecimento: observando, classificando, categorizando, analisando, sintetizando, deduzindo, generalizando, compreendendo.

Para Pain (1985) a aprendizagem contribui para a integração do ego, estando assim, relacionada com o desenvolvimento psicológico, que leva à capacidade de interação e à adaptação do sujeito à realidade: Processo que sofre influência de fatores individuais e ambientais.

Já para Souza (2012) a autoestima de uma criança está relacionada com a sua aprendizagem, uma vez que é por meio de seus sucessos e fracassos neste âmbito, que durante a sua infância ocupa a maior parte de sua vida, que ele vai formando o seu autoconceito, ou seja, o desenvolvimento na relação da criança com outras pessoas significativas de sua vida, de modo que o professor e os colegas exercem assim um importante papel neste desenvolvimento.

Contudo, o que se verifica no caso do aprendente com dificuldades de aprendizagem é a multiplicidade de conceitos negativos, pois os professores, frequentemente, o julgam como inúteis e incapazes, seus colegas o zombam e ironizam pelos mesmos motivos, e seus pais, cansados das constantes idas à escola e das reclamações, também o depreciam, e muitas vezes até castigam por sua dificuldade de aprendizagem.

E é exatamente isto que nos mostra Stevanato et al.(2003) em sua pesquisa sobre o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem, que apresentam uma imagem muito negativa de si mesmas, mais do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem, além de receberem feedback negativo do ambiente em relação à aprendizagem, estas crianças também o recebem à respeito de sua conduta.

Ao receber tantas críticas e punições a criança pode se rebelar contra elas, demonstrando comportamentos agressivos e antissociais que são alvo de muito mais críticas e repreensões. Sofrendo mais críticas, seu comportamento piora ainda mais, entrando num ciclo vicioso, que pode culminar na adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar de maneira geral trabalha com texto que prepara o educando para ler e escrever narrações, dissertações, descrições e cartas. Ele é treinado para reproduzir textos modeladores, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem escolar distante da realidade. Esse trabalho na pedagogia tradicional, geralmente leva o aluno a decodificar sem compreender e escrever sem expressividade.

Dessa maneira, é essa pedagogia tradicional que precisa ser repensada, para que haja aprendizagens com sentido para os alunos.

A Psicopedagogia trabalha exclusivamente com a aprendizagem do ser humano, sendo reintegrativa quando seu foco é mais curativo, oferecendo ao indivíduo a possibilidade de pensar por si próprio, construindo assim o seu caminho e a sua história.

É construtiva quando no sentido de ser mais preventiva auxilia na identificação de desenvolver habilidades, competências, melhorar o raciocínio, a criatividade, a observação e percepção, a reflexão a flexibilidade, a tolerância, a intuição, promovendo a qualidade do relacionamento interpessoal e intrapessoal, trabalha com questões relacionadas estritamente à maneira de como a pessoa aprende e ensina, envolvendo, necessariamente, a inteligência cognição e o desejo afetividade.

Tem como objetivo possibilitar que as pessoas possam se conhecer melhor, conhecer a própria realidade em que estão inseridas e podem vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando, e sendo transformado por essa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. Aula de Português: Encontro e Interação. São Paulo: Parábola, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S. Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção. Artigo. Disponível em: http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm. Acesso em: 13/Ago./2014.

CIASCA S M. (Org.) Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FONSECA, V. Insucesso escolar - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Ancora 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa – 39. ed. São Paulo:- Paz e Terra, 2009.

JARDINI, R; S. R. Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro 1.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LADEIA, C. R. O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e professores. Tese de Doutorado. Faculdade de. Educação, Unicamp, 2002.

SOUZA, M. R. S. Auto-estima. em: <HTTP:/www.saudevidaonlaine.com.br/artigo 57. htm>. Acesso em: 06/05/2012.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./2003.

ZORZI, J. L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLEIMAN, A. B. Leitura: Ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2004.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA ESTRATÉGIA PARA A RECUPERAÇÃO E INCENTIVO DE ALUNOS QUE INTEGRAM O PROGRAMA APRENDER MAIS (PAM)

ROSANA GOMES JARDIM DA CRUZ PENHA[1]

RESUMO

A leitura é um processo de construção para o significa do texto, é fonte de aquisição de conhecimento, abrangência cultural e de comunicação com o mundo. Por isso, o presente elaborado: A arte de contar histórias: Uma estratégia para a recuperação e incentivo de alunos que integram o Programa Aprender Mais (PAM) visou abordar as formações que compõe a utilização da literatura e as histórias populares, devidamente segmentadas em gêneros, na escola. É uma proposta que incentiva a contação de histórias como forma de promover não somente a leitura, mas de apresentar ao educando a imensidão de aprendizado que esta pode realizar, transformando-o em, talvez, um leitor apaixonado. Este projeto tem público-alvo os alunos do Ensino Fundamental que integram o Programa Aprender Mais (PAM) da rede de São Bernardo do Campo, cujo desenvolvimento de aprendizagem em sala possa ter sido afetado, ou não devidamente desenvolvido, por diversas situações como, por exemplo, o período de pandemia, ocasionado pelo Covid19, entre os períodos de 03/2020 a 06/2021, que datou o momento em que as aulas foram realizadas de maneira síncronas ou assíncronas. Esse projeto se desenvolve através da capacitação de educadores cujas formações incluem a abordagem de produção textual e desta maneira, estes obtiveram formações para que pudessem atuar, também, no desenvolvimento da contação de histórias que, com a orientação e mediação do professor formador, discutiram sobre a utilização da ferramenta contação de história. Dada as formações adquiridas durante o presente ano letivo, juntamente com o que professor formador trazia de informações pontuais acerca da diferença que a leitura pode fazer no desenvolvimento do educando, objetivou-se a elaboração deste artigo.

Palavras-chave: Leitura. PAM. Contação de histórias.

1. INTRODUÇÃO

A contação de histórias é um ato que remonta da antiguidade, tão quão a própria história da humanidade, e por se tratar de uma ferramenta tão antiga, porém eficaz, tem sido considerada, por grande parte dos lingüistas, uma das estratégias mais benéficas para a construção da linguagem oral e escrita e para a leitura de mundo e para o reconhecimento do indivíduo enquanto ser humano, na sociedade.

As pessoas de todas as idades se fazem atraídos para narrativas que apresentem outras possibilidades, outros períodos do mundo em que vivemos, o imaginário se desprende e dá lugar a novos cenários, personagens enredos e vivências.

Ao conciliar a contação de história dentro de atuações educadoras nos processos de alfabetização e letramento, obtém-se uma resposta afirmativa que pode se tornar uma aliada na construção do desenvolvimento das dificuldades que o processo de aprendizagem demanda. "A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica" (MARCUSCHI, 2000, p. 25).

Contar uma história age como um ato libertador, desde que este seja realizado com compromisso e responsabilidade para com o outro.

"É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. O tema não é novo e tem longa tradição" (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Desta maneira, respeitando e honrando o compromisso com o outro, os professores têm desempenhado papel de suma importância no processo da contação de história, uma vez que essa tem sido aliada para o desenvolvimento de técnicas de alfabetização e letramento.

Contar histórias deve atribuir sensações a todos os sentidos, vai muito além de só tocar o coração, é o angariado de informações que, enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um.

A contação de histórias é um momento que permite a troca mágica que envolve todos os presentes. Quando conta uma história, o professor cria um ambiente de cumplicidade com os educandos remetendo a memórias que fogem ao momento presente.

E tal qual seria a comparação de leituras antigas onde os educandos viram platéia atenta as histórias, se reunindo e os contadores de história são os professores, que perpetua o elo entre o aluno e o livro.

E, podendo prolongar o prazer desen-

volvido ao ouvir a história, o educador pode partilhar o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.

"Mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história. Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar de farejar uma orgia de leitura". Pennac (1993, p. 124).

2. DESENVOLVIMENTO

Considera-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja o momento em que a criança aprenda a ler e a escrever, subjugando-a como apta a dominar os conceitos da escrita das palavras. Ao se falar do norteador da aprendizagem a compreensão das regras que transformam o educando em um leitor desenvolvido em sua escrita, reflete num conjunto considerável de desafios, o que pode gerar insegurança e uma série de erros na produção escrita das crianças.

... o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Gadotti (1988, p. 17).

Os educandos comumente apresentam dificuldades que são partes essenciais do processo natural de desenvolvimento da linguagem oral e neurológica, o que leva a reflexão sobre as crianças precisarem superar etapas dos desenvolvimentos linguístico e neurológico/cognitivo, conjunto que aponta a concretização para que o aprendizado da leitura e da escrita no devido momento.

Gadotti (1988) afirma que: "Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente." Pode-se voltar essa fala para a criança e concluir que somente interpretar o símbolo não se faz suficiente para a compreensão de mundo.

Para aprender a ler e escrever, é fundamental que a criança tenha um pleno desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, que ela possa reproduzir, ainda que errante, as correspondências entre os sons falados e as letras escritas.

A leitura é um processo inerente à condição humana. Freire (2005) afirma que a leitura de mundo antecede à da palavra, de maneira que, ao nascermos somos leitores do mundo e nossas ações decorrem dessa leitura. Sendo ela capaz de inspirar sentimentos, valores, condutas e a celebração da própria vida.

Bamberger (1995) afirma que a "leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem". Desta maneira, identifica-se na leitura o exercício de um importante papel no crescimento e desenvolvimento aluno, atribuídos as suas potencialidades e, ao seu rendimento escolar.

Ao se apropriar do sistema de leitura o indivíduo passa a compreender a interpretação de mundo, encontrando-se sujeito da própria história. Adquirindo consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político. É imprescindível que os diversos segmentos da sociedade convençam-se da importância da leitura e, desta forma, da escrita.

E nesse contexto se identifica a necessidade de que os educadores compreendam a responsabilidade diante da importância da leitura para a vida individual, social e cultural do educando. É na escola que o aluno aprende a valorizar o livro, não como o objeto inato que figurará na estante, mas como fonte de aprendizagem e partilha, que deve ser lido, absorvido. É na escola que o aluno encontra as diretrizes para a prática da leitura. Ziraldo (1988, p. 27), enfatiza: "... a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante quanto respirar".

No Brasil o incentivo a leitura não é algo recorrente, muitas vezes o contato com a leitura de livros se faz de maneira obrigatória nos ambientes escolares, mas isso é algo estrutural. Na escola se lê o que o currículo demanda, nas faculdades matérias resumidas e assim se desencadeiam os analfabetos funcionais.

Analfabetismo funcional se dá ao grupo de indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas.

Desta maneira cabe ao educador a tarefa de instruir os processos de leitura para a formação da criança, já que é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é compreender não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu cotidiano.

Abramovich (1989, p. 17) diz também que ler "... é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!"

A contação de história não limita somente a criar um novo mundo para o ouvinte, mas também ensiná-lo a falar sobre os sentimentos, como: a raiva, a tristeza, alegria, tranqüilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. É por este motivo que ao

contar histórias é preciso saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.

Atualmente usada como uma ferramenta estrutural de ensino, a contação de história tem ganhado adeptos nos grupos de recuperação escolar, em São Bernardo do Campo, especificamente, há o Programa Aprender Mais, projeto esse voltado a recuperação de crianças que por motivos diversos precisam de recuperação no contra turno.

Esse programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do município e, tem sido uma ferramenta muito importante para garantir a retomada do ensino em São Bernardo, especialmente neste período de pandemia, onde os alunos precisaram de um apoio a mais no aprendizado.

O projeto disponibiliza aos estudantes 8 horas a mais de aulas semanais planejadas pelas profissionais atribuídas que planejam e desenvolvem aulas que vão além de tira dúvidas, buscando a assimilação de todo o conteúdo das disciplinas.

2.1 METODOLOGIA

Foi realizada uma entrevista com a, também, professora da Rede de São Bernardo do Campo, Karina Viana Amigo que atualmente tem uma turma de 2º ano e atua como professora no Projeto Aprender Mais (PAM).

Recém integrante a Rede, a profissional identifica, por meio de questionário o que tem percebido sobre a contação de história no Projeto, como tem sido o retorno dos alunos, principalmente nesse pós pandemia que o Brasil vive.

Nas perguntas direcionadas a professora, destacou-se o que era o projeto e como ele intervinha dentro da aprendizagem das crianças que necessitaram de recuperação.

1 – O que é o Projeto Aprender Mais (PAM)?

R: O PAM é um programa de São Bernardo do Campo, desenvolvido pela Secretaria de Educação do município, que visa auxiliar todo o aluno que tenha a necessidade de suporte de aprendizagem, é um programa voltado a recuperação e desenvolvimento de alunos a partir do terceiro ano, que se divide em alfabetização e letramento e também em produção textual, dividindo os aluno mediante as suas necessidades de aprendizagem, tendo a sala um número reduzido de alunos, o que ajuda na organização e direcionamento da aula, o aluno é melhor assistido e tem suas dificuldades trabalhadas e sanadas.

2 – Como os profissionais do PAM adéquam a contação de história dentro dos processos de recuperação, parceiros da alfabetização e letramento?

R: Antes de trazer uma história para a sala de aula, no primeiro momento, você deve identificar o seu grupo, atualmente minha turma tem 12 alunos, no todo, mas conto com evasores e são alunos que atualmente estão nos 4ºs e 5ºs anos. A minha turma é voltada a produção textual. A contação pode ser dividida de acordo com a necessidade, na faixa etária em que atuo tento trazer livros como a Odisséia, leio capítulos, fazemos reflexão, reescrita, apontamos os personagens, criamos novos momentos, comparamos com atualidades, mas lembrando que todos os gêneros são abordados e desenvolvidos.

A minha colega atua com alfabetização e letramento e quando discutimos estratégias vemos que a contação de história atua como um leque, dando oportunidades para todas as necessidades de utilização em sala de aula, para as práticas mencionadas há algumas atividades que quando, devidamente, atribuídas tem um resultado satisfatório, como a leitura desinibida de uma das nossas alunas recentemente, que por vontade própria escolheu um livro e leu parte dele para a turma.

3 – Qual a importância da contação de história na prática educativa?

R: A contação de história, antes mesmo de auxiliar como ferramenta para alfabetização e letramento é um conjunto de indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Você traz o educando para ti e nessa troca a aprendizagem fica muito mais significativa, é o momento em que ele também tem voz.

4 – O que a contação de história tem favorecido no PAM?

R: Desenvolvimento, envolvimento, participação. Os educandos dão um retorno positivo sobre receberem a história, sobre similaridades com outras, exemplo de Hanzel e Gretel, eles têm interagido sobre palavras cujo significado não conheçam, a troca é mutua.

5 – Dentro do Projeto vocês destacam quais objetivos que surtem melhor retorno?

R: Aprimoração do gosto pela leitura, colocando os estudantes em contato com diversos gêneros textuais;

Ler e produzir textos a partir das práticas orais e contação;

Ampliar a linguagem oral;

Desenvolver habilidades corporais e

vocais para expressividade;

6 – Dos retornos que a contação de história pode trazer, o que vocês identificam de significativo a princípio?

R: O aumento da vontade da criança de expressar e comunicar seus pensamentos e sentimentos. A contação de histórias tem aberto portas que ajudam na recuperação do tempo que o educando perdeu por quaisquer que tenha sido o motivo,

7 – Fala sobre as formações que os profissionais PAM realizam:

R: Mensalmente temos formações sobre as melhores maneiras de atuar dentro do projeto e uma das formações foi especificamente sobre a contação de história, principalmente sobre levar em consideração aspectos para o sucesso na hora da contação de histórias em sua sala de aula, como as expressões e gestos utilizados, de maneira a imitar os personagens; a escolha do espaço físico e os ambientes devem ser harmoniosos e aconchegantes, onde não aconteçam distrações, sendo importante mostrar ao educando a imensidão que a leitura propicia.

2.2 RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com o retorno da professora entrevistada, nota-se que a contação de história não se limita dentro dos anos iniciais da educação, ela se estende e atua como ferramenta eficaz e ativa dentro dos processos de recuperação. É uma aliada ferrenha no processo de alfabetização e letramento.

CONIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar A Arte de Contar Histórias: uma estratégia para a recuperação e incentivo de alunos que integram o Programa Aprender Mais (PAM), buscava-se a informação sobre como a contação de história poderia fazer a diferença na aprendizagem, contudo, o encontrado foi ainda mais relevante, pois mostra a essencialidade de momentos como a contação para a instrução do indivíduo dentro do seu meio social e tão importante quanto, cabe ressaltar a importância que as ações como a do projeto destoa, pois, envolve atividades práticas de

"contação de histórias", com finalidades educativas e recreativas, a fim de melhorar a qualidade de leitura e escrita da criança.

E dentro de todo o contexto do senso comum que a criança traz, obtém-se a configuração da escrita depende do modo de ser e de viver deste, como viveu, o que leu, escutou ou aprendeu na escola.

Abramovich (1989, p. 16) salienta que "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo".

Ao falar da leitura e escrita, não podemos defini-las somente como a interpretação e reprodução do símbolo em um papel, mas devemos identificar como, também, a exteriorização do eu, das vivências, dos momentos e a hora em que há a liberação dos sentimentos, emoções.

É importante que durante o processo de escrita a criança consiga transcrever e apresentar parte de sua vida em uma folha seja ela branca, pautada, colorida, enfim, é o momento em que o educando deve fazer com que um pouco dela chegue até outras pessoas.

E, desta maneira, que ele não fique mais vazia por isso, pelo contrário, desenvolva sua compreensão pelo mundo, eduque-se para que a cada idéia, instruam-se pensamento, sensações e emoções.

Deve-se destacar que projetos como o desenvolvido em São Bernardo do Campo, traz um ganho duplo, para o aluno que retorna a atividades que podem desenvolvê-lo um leitor crítico e opinativo e para o educador que resgata esse costume tão antigo, mas que atua como uma ferramenta tão eficaz e uma vez que esta se recupera o número de atividades pedagógicas que poderão ser desenvolvidas se torna enorme, pois são as atividades de âmbitos pedagógicos que auxiliam nos encaminhamentos psicológicos e culturais dentro da comunidade escolar.

Entre eles, pode-se citar: o incentivo e o gosto pela leitura; o prazer pelas narrativas que reúnem texto, som e imagem; a aprendizagem em trabalhar com o texto oral por meio de um suporte tecnológico, objeto de total aceitação e interesse do nativo digital; o resgate da oralidade, seja por meio do texto impresso, seja pelo digital; o estabelecimento da relação entre história contada e a produção de textos; a aproximação do leitor das diferentes possibilidades de leitura; Acredita-se que essa seja mais uma forma, e não a única nem a principal, a formar leitores críticos, transformadores de realidades.

REFERÊNCIAS

___. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo Cortez, 2002.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAJARD, Elie. Afinal, onde está a leitu-

ra? Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Nº33, novembro, 1992 p. 13.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Abril, 1995.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Magia e Técnica, arte e política. Ensaios sobre Literatura e histórias da cultura. Obras escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. Pais, filhos e letramento: ressignificação de histórias de leitura e escrita no contexto da fonoaudiologia. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. ; MASSI, G. (org.) Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

CASCUDO, Luís da C. Contos tradicionais do Brasil. 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, F. M. Os grandes contos populares do mundo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FACCI, M. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Capítulo Quatro: O trabalho do Professor na Perspectiva da Psicologia Vigotskiana. Brasil. Ed. Autores Associados, 2004.

FERREIRO, E. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. v.2.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz

GADOTTI, Moacir. O que é ler? Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

REVISTA LUMEN. FALCÃO, Rosa Costa. ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. A avaliação na educação infantil: uma abordagem à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fafire tradição e modernidade. 2016.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

SISTO, Celso. Texto & pretextos sobre a arte de contar histórias. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZIRALDO. A escola não está preparada para a mágica da leitura. Nova Escola,/ Fundação Victor Civita, nº. 25, out. 1988.

O DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

ROSILENE MARIA DOS SANTOS SOUSA

Resumo

No espaço de desenvolvimento cognitivo, na busca de adquirir conhecimento, o desenho ganha papel de grande contribuição no processo de aprendizagem.

A escola que tem como objetivo estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, proporcionando atividades educativas e contribuindo para a formação do cidadão em sociedade.

A aula de artes desencadeou uma grande desvalorização, devida a pouca informação sobre os objetivos da disciplina e ser vista apenas como uma aula livre para fazer desenhos; o que não é percebível é a importância do desenho na fase escolar, permitindo a liberdade de expressão, de pensamento, sentimento e emoção.

O desenho além de muito presente desde a antiguidade, ele é também desenvolvido muito cedo, antes mesmo da leitura e da escrita, iniciando com rabiscos, e mais tarde a partir de seu desenvolvimento ir se aperfeiçoando, assim como ao descobrir a coordenação motora em rabiscar, não existem limites para os riscos e nem lugar "certo", estão presentes na areia, parede, chão.

Luquet buscou compreender o significado dos desenhos, desde os mais rabiscados que aparentavam não ter significado algum, até os mais específicos, com detalhes e cores de acordo com o objeto real. Portanto, estabeleceu quatro fases de desenvolvimento do desenho.

Assim como Luquet estipulou fases para classificação de desenhos, Piaget deu origem a garatuja, sendo então, os desenhos ilegíveis, de difícil compreensão, não estabeleceu faixa etária correta para cada fase, pois estão diretamente ligadas aos estímulos recebidos pelo meio em que a criança está inserida, logo, o grau de desenvolvimento respectivo. Entretanto, na garatuja estão as fases: desordenada, ordenada, a fase pré-esquemática e alguns estágios até alcançar a última fase, sendo ela a pseudonaturalismo.

Abstract

In the cognitive development space, in the search to acquire knowledge, drawing plays a major role in the learning process.

The school that aims to stimulate the child's cognitive development, providing educational activities and contributing to the formation of citizens in society.

The art class triggered a great devaluation, due to little information about the objectives of the discipline and being seen only as a free class to make drawings; what is not noticeable is the importance of drawing in the school phase, allowing freedom of expression, thought, feeling and emotion.

Drawing, in addition to being very present since antiquity, it is also developed very early, even before reading and writing, starting with scribbling, and later, as it develops, it improves, as well as discovering the motor coordination in scribbling. , there are no limits to the risks and no "right" place, they are present in the sand, wall, floor.

Luquet sought to understand the meaning of the drawings, from the most scribbled that seemed to have no meaning, to the most specific, with details and colors according to the real object. Therefore, he established four phases of design development.

Just as Luquet stipulated phases for classifying drawings, Piaget originated the doodle, so the illegible drawings, difficult to understand, did not establish the correct age range for each phase, as they are directly linked to the stimuli received by the child's environment. therefore, the respective degree of development is inserted. However, in the doodle are the phases: disordered, ordered, the pre-schematic phase and some stages until reaching the last phase, which is pseudonaturalism.

Introdução

Este artigo tem como foco o desenvolvimento cognitivo embasado no desenho, uma vez que o desenvolvimento infantil tem um papel de suma importância ele quem capacita o ser humano a adquirir conhecimento. O desenho utilizado como fator motivacional e avaliativo do desenvolvimento, apontará o nível de desenvolvimento da criança independente da faixa etária, portanto o desenvolvimento não se dá através da idade, mas sim do meio em que está inserido.

O meio inserido, logo pode citar a escola, que tem como objetivo formar o cidadão para a vida, através da aprendizagem, são aplicadas atividades, debates que estimulem a criança para o seu desenvolvimento, dentre elas, o desenho.

As aulas de artes, não valorizadas no século que permeia, buscam formas de apresentar o seu conteúdo e importância na vida dos estudantes, ressaltando que trabalha especificamente nas áreas motoras, afetivas e cognitivas. O desenho geralmente presente nas aulas de artes, vistos como um

"passa tempo", vai muito além de rabiscos e formas, ali há sentimentos expostos, expressões, pensamentos e emoções.

O passo inicial do desenvolvimento cognitivo de uma criança, se dá através do desenho, os rabiscos tomam espaço muito antes da fala e da escrita; para entender a importância do desenho, os antepassados utilizavam como forma de comunicação desenhando nas paredes de cavernas.

Luquet foi um dos pioneiros a se interessar em estudar sobre o desenho infantil, atribuindo um novo olhar aos rabiscos, estabeleceu quatro estágios para classificar os desenhos, concluindo que o desenho parte da representação mental da criança de acordo com seu desenvolvimento cognitivo.

A representação dos desenhos vai mudando gradativamente, vão se aperfeiçoando com o tempo, com o desenvolvimento, nomeada garatuja, que seriam os desenhos ilegíveis, até alcançar a última fase que a criança já consegue atribuir até cores aos respectivos objetos estabelecidos por Piaget onde atribuiu fases e definiu, que irão variar de acordo com os estímulos de cada criança.

1. O desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo, busca entender o processo de aprendizagem de uma criança, envolvendo a análise do desenvolvimento de seus pensamentos, entretanto, cognição se trata de processos mentais que permitem adquirir conhecimento.

O desenho como peça fundamental do desenvolvimento cognitivo, apontará o desenvolvimento da criança, construindo imagens reais, possibilitando que a mesma construa conceitos partindo do seu próprio conhecimento, onde os resultados obtidos vão variar de criança para criança, uma vez que o meio em que a mesma está inserida tem um peso a ser considerado no seu desenvolvimento, nessa perspectiva, há dois períodos necessários de passagem na vida da criança para que assim obtenha um bom desenvolvimento, sendo o período senso-motor e o pré-operatório.

Se trata de um processo simultâneo, subtraindo do meio em que está inserido e ampliando o conhecimento adquirido sobre algo. Logo, o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado ao desenvolvimento social humano e conexo ao processo de aprendizagem.

Portanto, segundo Simonetti (2012, p. 36), in verbis: desenvolvimento cognitivo pode ser percebido como "um processo em que os indivíduos conquistam o desenvolvimento relacionado ao denominado conhecimento a propósito de algo ao longo da vida"

2. O papel da escola

A execução do mapeamento escolar permite identificar e compreender as relações estabelecidas no âmbito escolar, observando aspectos culturais, psicológicos e sociais. A escola como responsável pelo desenvolvimento do indivíduo proporciona atividades, debates, desafios que trabalham o aluno para sua formação como cidadão, agregando conhecimentos, aprendizagem, princípios morais e éticos.

A escola é o local ideal para falar da importância da arte, suas formas de manifestação, mostrando que a arte não é apenas o que se vê, mas há significado, uma mensagem, uma tradução, por trás daquela obra, qualquer que seja.

Na fase escolar o desenho é visto como atividade comum, logo, sua importância e suas consequências são significativas quando se trata de desenvolvimento.

Ainda vale ressaltar a importância em estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, influenciando diretamente no seu comportamento, consequência da compreensão social devida à rotina escolar, ampliando o repertório linguístico e também instigando a imagem mental que corrobora para a organização dos pensamentos, refletidos na linguagem oral e no comportamento da criança, onde é marcado pela expressão vista no desenho, mostrando a evolução gradativa do grafismo e da comunicação socialmente no convívio, na interação com o outro.

3. A importância da Arte/ Aula de artes

Segundo Ana Mae Barbosa (1991), "durante as aulas de arte é elaborado uma Abordagem Triangular para aplicar o conteúdo, sendo uma metodologia aplicada em sala de aula, dividida em três pontos: A Apreciação Da Arte; despertando o lado crítico do aluno. O Fazer artístico proporcionando a criança a prática artística e o Contextualizar, conhecendo o contexto da obra podendo fazer o aluno entender como e porque tal obra foi realizada. Quando aplicamos essa metodologia o aluno pode se expressar e adequar-se ao contexto, aumentando a participação em aula – esse método é muito significativo, pois dá confiança ao aluno de relacionar-se e reproduzir algo que é comum no seu cotidiano. Tendo em vista este método o professor consegue ofertar um ambiente rico em estimulação."

Vista como uma disciplina livre, o interesse pela matéria foi notório sua desvalorização com o decorrer do tempo, mesmo com toda a falta de informação no que diz respeito a matéria, ela tem suma importância para o desenvolvimento cognitivo, trabalhando especificamente nas áreas motoras, afetivas e cognitivas.

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo

formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a

arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.

(BARBOSA, 1991, p.32. Apud SOARES, Fernanda 2018. p. 5)

Na escola é dada às crianças a liberdade de expressão nas aulas de artes, através do desenho, onde não é reconhecido por parte dos estudantes esse processo de expressão, mas neste momento é possível considerar uma

"carta aberta", depositando sentimentos, emoções, pensamentos.

Segundo o parâmetro curricular de arte, a educação de arte deve proporcionar ao aluno um pensamento artístico, influenciando diretamente na forma como o aluno irá se organizar e dar sentido à própria vida. "O educador deve direcionar seus alunos explorando sua criatividade, a pluralidade de temas, o fazer artístico, as potencialidades, (...) as curiosidades e flexibilidades dos alunos" (COSTA, 2006, p.28).

Cabe aos gestores, professores, a equipe escolar exercer trabalhos de conscientização a importância da arte e seus objetivos descritos na grade para ciência de que a arte requer provocar ao aluno um pensamento crítico, a observação do mundo que pertence e assim será possível identificar entender a importância de se estimular e de se ter o ensino de arte presente na educação.

Segundo Ana Mae Barbosa (2006), "na construção da Arte, utilizamos os processos mentais na cognição, ou seja, o desenho auxilia no desenvolvimento cognitivo, inter-relacionando com a subjetividade do aluno".

4. Como o desenho auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno

A arte é muito mais ampla e complexa do que se imagina, pois trata da forma do ser humano expressar as emoções, história, cultura, e podendo ser representada de diferentes formas, dentre elas a música, escultura, pintura, cinema, dança entre outras formas.

" É muito importante estimular a reflexão das crianças na construção dos conhecimentos artísticos, desenvolverem nelas a capacidade de fruir a arte na sua totalidade, fazendo-as perceber que, além do desenho e da pintura, existem inúmeras outras formas de manifestação artística como a música, a escultura, a dança e o teatro". (COSTA, 2006, p.29).

No que diz respeito ao desenho vai muito além de riscos, tem como foco a expressão de ideias e na compreensão do outro, é possível analisar sentimentos, características específicas do perfil pessoal, gostos, há significado, em qualquer traço feito ali existe sua individualidade.

Ainda vale a pena analisar situações e atividades simples e diárias que englobam o desenho, a aprendizagem e o processo de desenvolvimento sem que ao menos perceba o estímulo que está sendo recebido e tamanha importância para o desenvolvimento da criança, Silva e Abrão (2019) fazem a relação do desenho por exemplo em um jogo de amarelinha, tratando como uma forma de linguagem pertencendo às artes visuais, visto como algo digno a ser ensinado para as crianças, os desenhos buscam atingir o lado mais sensível da criança e que a mesma desenvolva modalidades na inteligência.

Por outro lado, é válido ressaltar que o desenho sempre foi presente na vida dos seres humanos, desde os antepassados que desenhavam em cavernas para se comunicarem e expressarem seus sentimentos ou até mesmo descrever rotinas e afazeres, e hoje são estudados.

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10. Apud SOARES, Fernanda. 2018. p.7)

Nas crianças é possível notar que o desenho se desenvolve antes da leitura e escrita, é o passo inicial do desenvolvimento cognitivo da criança, assim considera- se que a arte de desenhar é uma forma da criança se expressar, principalmente quando não domina a linguagem escrita, pois é preciso ter o autocontrole corporal, coordenação motora, capacidade de atenção e concentração, onde no desenvolvimento cognitivo são primordiais.

Desenhar, para a criança, é uma forma de brincar; por isso ela não se preocupa com a perfeição de sua técnica, contudo expressa todo o seu ser, até mesmo o inconsciente. (CARVALHO, 2013)

De fato, a criança sempre vai se sentir atraída para desenhar, seja no papel, na areia, parede, muros, móveis ou onde desejar expressar o que sente. A forma como o desenho pode revelar o grau de maturidade, equilíbrio emocional e afetivo é pouco perceptível aos mais velhos.

5. A teoria de Luquet

Foi um dos primeiros estudiosos a se interessar sobre o desenho infantil partindo

da evolução cognitiva, buscando formas para melhor compreensão de como a criança desenha. Relaciona a realidade psíquica presentes no pensamento da criança, considerado representação mental.

Luquet definiu quatro estágios do desenvolvimento gráfico. O primeiro é o realismo fortuito, presente na faixa etária dos dois anos com desenhos involuntários e voluntários, representado por linhas e sem significado, às vezes com intenção e relaciona seus traços com um objeto real.

O segundo estágio trata-se do realismo falhado ou incapacidade sintética, representado por desenhos onde consta apenas o ponto de vista da criança, podendo ser um desenho coerente, exagerado ou sem algumas partes.

O terceiro estágio, conhecido como realismo intelectual, são feitos desenhos reproduzindo um objeto, colocando o que vê e o que imagina também, a utilização de legendas para identificação dos desenhos também está presente neste estágio.

Por fim, o quarto estágio é o realismo visual, nesse estágio a criança faz representação somente dos elementos visíveis, sem a transparência.

Para Luquet, o desenho inicialmente retrata a estrutura do pensamento, devido ser a representação mental da criança, que inicialmente é bastante complexo pelo fato que a mesma ainda tem incompreensões acerca do real, e com as intervenções das práticas pedagógicas, aos poucos o real se torna compreensivo na estrutura psíquica do indivíduo que vai refletindo na oralidade e no seu comportamento social.

Ao iniciar um desenho, a criança inicia também uma forma de comunicação, onde no começo são feitas imagens e rabiscos quaisquer e depois tomam forma a partir do seu desenvolvimento, tornando desenhos reais ou oriundos de fantasias.

6. A Garatuja

O desenho é uma preparação para a escrita da criança, é a sua forma de expressão, ampliando sua capacidade de colocar ali opiniões, sentimentos, desejos ou até mesmo situações vividas ou ilusórias.

Na aprendizagem através do desenho, a criança trás seus conhecimentos gráficos, tratando de uma linguagem particular, pois relata o que há em si, sua compreensão de mundo, e, portanto, para a criança o desenho se torna componente fundamental.

"Dentre as funções cognitivas estão as habilidades perceptivas e motoras, que são fundamentais para a realização de atividades complexas" (SISTO, 2005). Todos os seres humanos passaram ou passarão pela fase garatuja, diferenciando apenas ao desenvolvimento cognitivo, recorrente aos estímulos. Os desenhos dão início desde muito cedo na vida das crianças, desde rabiscos da primeira infância, e assim como a criança avança em idade, o avanço também ocorre no desenvolvimento dos desenhos, a criança é estimulada e consequentemente há evolução notória nos desenhos, as representações ficam mais claras e nítidas, é possível identificar o que foi desenhado. Para Piaget, conforme o aluno consegue se desenvolver, o seu desenho também tem uma nova forma.

Piaget classificou e definiu as fases da garatuja. A definição de garatuja vem de "desenho desajustado, ilegível podendo até mesmo ser atribuído a adjetivos pejorativos como: desenhos toscos, malfeitos".

As fases da garatuja ajudam no desenvolvimento social, afetivo, emocional, cognitivo e do sistema motor, ressaltando que não há idade específica para cada fase, são dependentes dos estímulos da criança. As fases são elas: desordenadas, ordenadas e nomeadas.

Na fase desordenada o rabisco não é possível compreender, é feito de forma livre, realizados voltados para o prazer, a criança ainda não tem o controle de seus traços. Logo, na ordenada já existe uma noção do que está sendo rabiscado, nessa fase a criatividade e imaginação estão muito presentes nos desenhos da criança. A garatuja nomeada é atribuída a um significado maior, os desenhos feitos possuem uma explicação, uma história, um porquê.

Conforme o desenvolvimento apresentado pela criança, é alcançada a fase pré-esquemática, onde as formas são completamente reconhecíveis, porém ainda há presença de exageros e desproporções.

A última fase alcançada pela criança, as cores estão relacionadas corretamente com os objetos desenhados, contribuindo para um melhor entendimento.

Metodologia

O presente artigo é baseado em pesquisas bibliográficas voltados para a importância que o desenho tem no desenvolvimento cognitivo de uma criança, desde cedo e as fases do desenho que vão se modificando conforme o grau de desenvolvimento cognitivo da mesma, os artigos e blogs utilizados para uma melhor compreensão a respeito do assunto, contribuíram para o enriquecimento e reflexão na elaboração do artigo.

8. Considerações finais

Durante as pesquisas feitas para um amplo estudo do tema do artigo, foi possível

notar a importância que o desenho tem para a vida e o desenvolvimento cognitivo, uma vez que esse desenvolvimento cognitivo diz respeito à aprendizagem da criança e o desenho como grande aliado e estimulador desse desenvolvimento.

As aulas de artes são grandes oportunidades para estimular o desenvolvimento cognitivo, trabalhando ali o desenho, expressando os sentimentos e emoções, mesmo que não notados no momento, todo desenho tem um significado, uma justificativa. É importante lembrar que a mesma aula que proporciona grandes aprendizagens para a vida, não é valorizada como deveria e muito menos vista com os olhos de uma aprendizagem ampliada, mas sim, como aulas livres, sem mérito algum.

Há muitas formas de entender e compreender um desenho, o que quer dizer, o desenho vai além de rabiscos, diz tanto em alguns traços, basta olhar para uma criança e notar que independente da idade, ela saberá fazer um risco, um rabisco, onde quer que seja, é desenvolvido antes da fala e da escrita e claro, com um tempo sendo aperfeiçoado.

Com as pesquisas realizadas, alguns estudiosos se interessaram por interpretar os desenhos e seus respectivos graus, o desenvolvimento daquela criança através do que desenhava, independente da idade, concluindo que a faixa etária não estaria diretamente relacionada com a forma da criança desenhar, mas sim os estímulos recebidos por ela através do meio em que vive.

Luquet se arriscou a buscar entender os desenhos, desde o grau inicial, relacionando a realidade psíquica presentes no pensamento da criança, considerado representação mental, logo, definiu para os seus estudos quatro estágios de desenho, afirmando que no início as representações partem do pensamento e à medida que vão se desenvolvendo, os desenhos começam ser baseados no real.

Para Piaget não foi diferente, estabeleceu a garatuja, também com quatro fases para explicações dos rabiscos, a princípio a garatuja seria desenho de difícil compreensão, de acordo com Piaget quanto mais a criança se desenvolve, logo o seu desenho será desenvolvido também.

Referências bibliográficas

DERDYK, Edith. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1990.

Gritti, Alice & Rodrigues, Aline. A importância do desenho no desenvolvimento da criança. Revista Educação em foco – Edição nº12. 2020.

Luc, Mauren. Garatujas: o que os desenhos dizem sobre as crianças na primeira infância. Revista Crescer. Editora Globo. 2021.

Oliveira, S. M. & Rosângela, M. M. R. A importância do desenho na educação infantil: uma atividade dotada de várias significações.

Faculdade São Luís de França, Aracaju, Sergipe. 2006.

Silva, M.E.S. A contribuição do Desenho Infantil na Avaliação Cognitiva de Crianças. Faculdade Meridional- IMED, Passo Fundo. 2016.

Silva, R. V. O desenvolvimento cognitivo e o desenho: através de um novo olhar sobre a prática pedagógica. Núcleo de produção científica da SMEB Ceará-Mirim, Rio Grande do Norte. 2019.

Weschler, S.M. & Nakano, T.C. O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2012.

OS IMPACTOS POSITIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

SÔNIA DE FRANÇA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito dos impactos positivos da Educação Infantil para o neurodesenvolvimento de bebês e crianças. As investigações transcendentais mostraram que durante os primeiros anos de vida se estruturam as bases fundamentais de natureza neurofisiológica que determinam os processos psicológicos superiores. Ao mesmo tempo, garantese que a qualidade das escolas de educação infantil e as condições de vida são de extrema importância. Reconhece-se que é a fase em que se formam as funções cerebrais relacionadas ao desenvolvimento sensorial e à linguagem. Os primeiros anos de vida do ser humano constituem uma etapa com características próprias cujos problemas são analisados vinculados ao desenvolvimento posterior do sujeito. Este período é considerado como o momento em que foram lançadas as bases para o desenvolvimento físico e espiritual do homem. É na primeira infância que se assimilam conhecimentos, habilidades e hábitos.

Palavras-chave: Conhecimentos; Habilidades; Hábitos.

INTRODUÇÃO

Siverio (2012) destaca que as condições de vida e educação da formação em geral têm papel fundamental no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosamente desenvolvida; ou seja, a forma como são educados, ou o sistema de ensino e educação desde os primeiros anos de vida ou o seu contexto familiar e/ou a sua instituição de ensino.

São muitos os critérios emitidos por personalidades de destaque sobre os benefícios do cuidado e da educação integral na primeira infância.

López e Siverio (2005, p. 17) afirmam que:

Se as condições forem favoráveis e estimulantes, terão repercussões imediatas na aprendizagem e no não desenvolvimento, se forem desfavoráveis ou limitadas, agir de forma negativa, prejudicando tal desenvolvimento, às vezes de forma irreversível.

Da mesma forma, Martínez (2010, p. 29) afirma que “as condições externas, sociais, de vida e educacionais são decisivas para o desenvolvimento humano”.

Por sua vez, Norrie e Mustard (2002) demonstram que o desenvolvimento deficiente do cérebro durante a primeira infância pode levar a sérios problemas no estado de saúde, desempenho escolar e comportamento. Quando constatado atraso ou desenvolvimento neurológico, há possibilidade de diminuição da capacidade de aprendizagem, socialização e no trabalho, além de dificultar uma correta evolução intelectual e desenvolvimento pessoal.

Por esse motivo, torna-se importante determinar em tempo hábil a existência de um possível atraso no neurodesenvolvimento das crianças na primeira infância. Luria (1987) sugere o uso de baterias de avaliação neuropsicológica que levem em conta as principais funções mentais, como linguagem, memória, habilidades motoras e sensoriais. O objetivo principal deve centrar-se em verificar as consequências do funcionamento alterado do sistema nervoso sobre o comportamento e as funções cognitivas, o que possa tornar-se uma medida preventiva num dado momento para combater o insucesso escolar.

Esse sentido, ou diagnóstico e avaliação do neurodesenvolvimento na primeira infância, permite identificar o grau de maturidade alcançado de acordo com a idade e, também, detectar a presença de sinais de disfunção cerebral, principalmente quando os escores são significativamente baixos em relação ao correspondente.

Vygotsky (2009, p. 132) clama por um nível evolutivo real para se referir ao desenvolvimento das funções mentais da criação dos filhos, sendo mais específico ou apontando para "as atividades que a criação pode realizar são indicativas de capacidades mentais". Para identificar as áreas que amadurecem na gestação, é possível reconhecer também aquelas que estão em processo de consolidação, que em determinado momento “podem servir de linha de base para a implementação de programas de reabilitação e desenvolvimento neuropsicológico” (Portobello et al, 2009, p. 29).

Para a aplicação deste tipo de baterias, é altamente recomendável que quem assume a função de avaliador tenha treinamento adequado para que o diagnóstico seja preciso e objetivo, caso contrário, sua mais interpretação pode constituir uma intervenção inadequada, ou mesmo atribuir uma falsa imaturidade ao desenvolvimento da criação dos filhos.

É preciso considerar o que foi proposto por López e Siverio (2005), que estabelece que os requisitos para um processo educativo de qualidade na primeira infância são que o educador tenha conhecimento das particularidades do desenvolvimento alcançado pelas crianças, para, a partir de então, levá-lo a um patamar superior, levando em consideração todos os aspectos e momentos como poten-

cialidades de cada bebê.

Da mesma forma, consideram que os programas educativos devem começar desde a primeira infância com o objetivo de maximizar o desenvolvimento e a formação integral de cada criança, dando especial atenção às recomendações dos neurocientistas. Percebe-se que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento e a personalidade humana.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a educação infantil tem sido um tema de interesse das famílias e da sociedade em geral. No entanto, as práticas parentais têm variado de acordo com as transformações sociais e necessidades de cada época.

De forma sintética, faz-se um percurso histórico pelos momentos mais representativos até à atualidade, com o objetivo de identificar as abordagens educativas existentes.

Na Grécia antiga, o objetivo principal era a formação de homens livres, com base na premissa de desenvolver ou homens de forma integral. Com os romanos, a educação se concentrava no embelezamento da alma por meio da retórica. No cristianismo, a ideia era formar crianças para servir a Deus, a Igreja e seus representantes, enquanto na Idade Média era formar mão de obra barata. No Renascimento, as ideias clássicas sobre o desenvolvimento infantil ganharam maior importância com as contribuições de Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Nessa época, vislumbramos o início do estudo do desenvolvimento infantil com caráter científico, agora sem uma metodologia clara e precisa, são usados registros de observação, deixando de lado ou estudando a criança, concentrou-se apenas na visão filosófica.

Para o século XIX, o conceito de infância ainda não está unificado. No entanto, a influência de Rousseau se espalhou por toda a Europa, destacando a bondade da criança de forma natural. O contrário aconteceu na Inglaterra, onde, ao mesmo tempo, a ideia era educar as crianças de forma autoritária, com castigos físicos.

No final do século XIX, o interesse pelo estudo científico das crianças aumentou entre educadores e psicólogos graças ao trabalho publicado por G. Stanley Hall, que afirmava que as crianças não são adultos em miniatura, como se pensava anteriormente. Das contribuições de Stanley, emergiu um grande número de estudos sobre o desenvolvimento infantil que transformaram a definição e o conceito de infância, e não um caso particular da primeira infância, que, no entanto, teve forte impacto nas práticas educativas.

Durante o século XX, surgiram inúmeras teorias que explicam o desenvolvimento do ser humano a partir de diferentes perspectivas. É o caso da teoria psicogenética de Jean Piaget, da teoria sociocultural de LS Vygotsky, da teoria genética de H. Wallon, da psicanálise de S. Freud, da teoria psicossocial de E. Erickson, de John Bowlby e Mary Ainstworth, entre outros. Eles têm sido um pilar fundamental para a compreensão de processos biopsicossociais do ser humano e, com isso, baseados em modelos e abordagens educacionais para a maioria dos países do mundo.

No final do século XX e início do século XXI, surgiu uma nova abordagem que mudou a definição de primeira infância e, portanto, de educação inicial. Trata-se da neurociência, que na perspectiva de Piñeiro e Díaz (2017, p.

13) é:

Um conjunto de disciplinas científicas que estudam a estrutura, função, bioquímica, farmacologia, ações do sistema nervoso e como seus diferentes elementos interagem, dando origem às bases biológicas do comportamento.

Essas disciplinas demonstram cientificamente inúmeras descobertas que revolucionam e permitem compreender os processos psicológicos, mas sobretudo atendê-los em tempo hábil e assim evitar possíveis complicações futuras.

O Dr. Fraser Mustard (2007) corrobora a mencionada menção: "Atualmente, o crescimento exponencial do conhecimento em neurociências e ciências biológicas tem mostrado como o desenvolvimento cerebral nos primeiros anos pode definir trajetórias que afetam a saúde (física e mental), o aprendizado. O mesmo autor destaca que se for possível compreender ou conhecer a neurociência nos primeiros anos de vida, a repercussão se refletirá em cada uma das iniciativas que se propõem como propósito de melhoria ou desenvolvimento humano.

POLÍTICAS INTERNACIONAIS A RESPEITO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os resultados científicos têm sido um elemento fundamental para o pronunciamento de políticas internacionais de promoção do cuidado e educação na primeira infância.

No contexto histórico internacional, toma-se como referência em Genebra, no ano de 1924, quando foi enunciado na Declaração dos Direitos da Criança, reconhecendo que deveria receber proteção especial. Da mesma forma, em 1959 foi confirmado na Declaração dos Direitos da Criança, que foi endossada pela Assembleia Geral em 20 de novembro daquele ano e é reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1989, a Assembleia Geral das Na-

ções Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, composta por 54 artigos e dividida em três partes: provisão, proteção e participação. Com isso, inicia-se uma consulta com diversos países, culminando em 1990 em Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e no Quadro de Ação para Abordar as

Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde representantes de 155 países, 200 organizações não governamentais (ONGs), juntamente com as agências especializadas da ONU, como UNESCO e UNICEF, bem como o Banco Mundial, aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este evento reconhece que a educação pode contribuir para alcançar um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais puro.

No mesmo ano de 1990, com sede na cidade de Nova York, 71 chefs estaduais e seus primeiros-ministros, 88 funcionários de alto nível, UNICEF e outras organizações internacionais se reuniram com o único propósito de buscar garantir a proteção da educação, aprovando também a Declaração Mundial sobre Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança, tudo isso acompanhado de um plano de ação a ser operacionalizado ao longo da década de 1990.

As referidas políticas e legislação contribuíram para que, em nosso país, a educação inicial se torne mais importante, ampliando as diversas modalidades de atendimento e garantindo maior cobertura na faixa etária correspondente.

Em conclusão, pode-se dizer que o conjunto da educação infantil são ações que visam maximizar o desenvolvimento integral da primeira infância, considerando que durante os primeiros seis anos de vida o cérebro humano está em condições ideais para ser estimulado.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O LETRAMENTO

A construção da identidade se dá com as pessoas que as crianças convivem desde o início de sua vida, nesse caso a família. Elas também interagem em outros meios sociais como igrejas e festas, que trazem também valores e conhecimentos.

Quando a criança se insere na escola ela acrescenta a esse universo mais conhecimentos por conviver com outras crianças e outros adultos com hábitos diferenciados.

A autonomia é determinada pela sua capacidade de mostrar a direção e escolher e tomar decisões próprias considerando os valores e regras. O vínculo é muito importante para esse desenvolvimento visto que desde pequena ela tem habilidades afetivas e cognitivas.

O brincar é importante para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois é na brincadeira que a criança se expressa. Na brincadeira de faz de conta aprimoram a sua identidade podendo experimentar e imitar várias situações e personagens, desenvolvendo a sua imaginação e dando soluções a determinadas situações.

O professor da Educação Infantil deve criar situações em que a criança desenvolva sua autoconfiança, possibilitando que confie e acredite nela, promovendo sua autoestima. Brincadeiras de faz de conta, atividades individuais e em grupo.

O desenvolvimento integral diz respeito não só a formação cognitiva, mas sim a social, afetiva, emocional e física entendendo assim que a criança precisa se desenvolver em todas essas dimensões para se constituir como cidadão e um ser social. A avaliação nessa fase é feita em forma de observação, registro e avaliação formativa para acompanhar e replanejar o trabalho educativo do professor.

Ao falar em práticas pedagógicas, uma das ações mais relevantes no trabalho como a Educação Infantil é o desenvolvimento do letramento. Para Ostetto (2002) parte-se do princípio que o desenvolvimento da linguagem oral já detalhada acima a partir do RCNEI, se dá pela interação entre adultos com crianças e crianças com crianças e que o estímulo da fala é importantíssimo na Educação Infantil, pois é a partir da fala que as crianças começam a expressar seus desejos e vontades. Não se pode permitir que durante esse processo de aquisição da fala o estímulo fique de lado, pois trata-se aqui de um estímulo consciente, de acordo Junqueira Filho (2001) "O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural, nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança".

Com a vida cotidiana tão conturbada e atarefada dos pais, infelizmente após esta aquisição da linguagem oral, os diálogos entre pais e filhos acontecem muito pouco, é o que nos relata Junqueira Filho (2001):

Na qual as conversas sobre como foi o dia das crianças, as brincadeiras com os filhos, os momentos de contar histórias, cantar juntos, os carinhos, acabam excluídos, sem tempo, sem lugar na rotina. É nessas horas, geralmente que entra a televisão (...) (Junqueira Filho, 2001 p.139)

Muitos acreditam que a televisão apenas traz malefícios na vida das crianças, porém Junqueira Filho (2001) se contrapõe dizendo "que as horas de companhia que a tevê faz as crianças, essas trazem muitas contribuições para a fala, já que a fala dos personagens é algo fundamental, durante os desenhos animados, programas educativos ou até mesmo as novelas". A tevê tem um papel muito importante na vida da criança durante esse processo de letramento, pois através dos anúncios

de propagandas, pois mesmo sem saber ler, a criança sabe o que aquela logomarca quer dizer. Após a concretização da linguagem oral, estratégias pedagógicas ou não, passam a fazer parte das fases do processo de letramento na vida da criança. Sendo assim, os processos de aquisições se iniciam com a fala, mas a próxima etapa de sua vida será a apropriação da linguagem escrita.

O letramento chega ao Brasil em 1980, Soares (1998) o conceitua da seguinte maneira: "Letramento é o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais ou informais". O letramento passa então a ser o "ler sem saber ler", antes mesmo que a criança seja inserida nos anos iniciais do ensino fundamental esta criança já tem contato com livros, imagens e rótulos e os reconhece mesmo sem saber ler, ou seja, que a criança possa ter contato com práticas sociais reais de um universo letrado, há a compreensão do sentido, do contexto. Ex. uma criança sabe diferenciar a tampa do "Toddy" e a do "Nescau".

Antigamente o aluno era visto como uma "tábula rasa", este aluno para o professor não possuía conhecimento prévio algum. Dessa forma, iniciava-se o processo de alfabetização do aluno, sem levar em consideração quais os conhecimentos que este aluno já possuía. Com os métodos de alfabetização utilizados anteriormente denominados analíticos e sintéticos, o aluno precisava apenas memorizar o conteúdo que já estava posto em uma cartilha e através da memorização de sílabas e palavras, fazendo uma leitura repetitiva e assim o aluno aprendia a ler, ou seja, uma decodificação das letras sem qualquer compreensão do que está escrito. É o que nos afirma Morais e Leite (2012):

É por isso que, de acordo com aqueles métodos, os professores esperavam que o aluno fosse ser alfabetizando, na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhes apresentava. Seja memorização das famílias silábicas (BA-BE-BI-BOBU;LA-LE-LI-LO-LU) seja pela leitura repetitiva das palavras que começam com uma mesma relação fonema-grafema. (MORAIS, LEITE, 2012 p.06)

Barbosa (1990) concorda com Morais e Leite (2012) na medida em que nesta metodologia, o aluno "alfabetizado é aquele que foi ensinado e convencido pelo processo escolar de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha, o texto escrito tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade de que, o mais das vezes, lhe soa estranho".

Nos dias atuais é necessário "alfabetizar letrando e letrar alfabetizando", o professor atual já consegue realizar a quebra do paradigma de que o aluno seja uma "tábula rasa". Ele sabe que este aluno possui diversos conhecimentos, porém esses conhecimentos prévios devem ser estruturados de forma correta. Atualmente, com o letramento, a alfabetização inicia se do todo, de um texto o aluno vai criando suas hipóteses tanto de leitura quanto de escrita. Partindo deste pressuposto que o professor deve iniciar o letramento-alfabetização a partir de textos, o aluno deve ser desafiado a refletir sobre o som das letras. Este aluno necessita escrever como ele sabe para que o professor consiga identificar em que hipótese este aluno encontra-se e assim criar situações de aprendizagem para eles.

Souto-Maior (2002) complementa ainda mais esta ideia: "O planejamento não como uma mera formalidade, mas como um instrumento para 'ouvir outras linguagens', para conhecer as crianças". O professor precisa planejar antecipadamente suas atividades para que assim consiga obter um melhor resultado com os alunos. Ele deve realizar registros para conseguir analisar sua prática. Esses registros podem ser realizados em portfólios, fotos realizadas durante as atividades ou até mesmo registros escritos em seu diário de classe.

Para Souto-Maior (2002):

No registro não apenas se descrevem os fatos, mas se reveem encaminhamentos, levantamentos de hipóteses, enfim, reflete se sobre a realidade! Aquela atividade que " não deu certo" tem uma função informativa para o educador, que pode, por meio do registro escrito, perceber as razões do "fracasso" de uma situação planejada.

(SOUTO-MAIOR, 2002 p. 64)

O planejamento precisa ser flexível para que as atividades possam ser interessantes e significativas aos alunos. Observar, registrar e refletir também são processos de construção para se avaliar e planejar o dia seguinte.

CONTANDO HISTÓRIAS

O momento da história para os alunos é algo mágico, o qual a menina se imagina dentro da história como a princesa que certamente será salva pelo príncipe encantado e enfim tudo acabará com o tão esperado "Felizes para sempre" e o menino se coloca no lugar daquele super-herói forte e corajoso, que aparecerá para salvar a humanidade de um determinado vilão. Todos um dia já imaginaram ou desejaram algo do tipo, para que a fantasia permaneça viva dentro de cada um, dentro de cada história, o professor pode e deve proporcionar aos alunos este momento de imaginação onde tudo é possível. De acordo com Souto-Maior (2002)

A leitura diária de histórias deve ter espaço garantido na rotina dos grupos, inclusive dos de crianças menores, pois é por meio dessa atividade que as crianças podem construir um repertório de histórias em uma linguagem diferente da fala cotidiana. (SOUTO-MAIOR, 2002 p.68.)

Não há quem não se encante por uma boa história, sejam contos de fadas, fábulas, suspense, quadrinhos, entre outros. Comete-se um grande erro ao pensar que ler e contar uma história são a mesma coisa, pois não são. As práticas têm particularidades diferentes no que diz respeito aos objetivos e à postura de quem apresenta a trama segundo Maria Slemenson. É necessário que o professor também se encante por esta prática, pois só assim conseguira envolver os alunos neste momento, é o professor quem vai estimular e criar expectativas durante a história. Neste momento o professor pode utilizar não apenas o livro, mas também fantoches, gravuras, caixa de histórias entre tantos outros artifícios para uma maior atração dos alunos. Ainda para Souto-Maior (2002)

O contato com os mais variados materiais de leitura, num ambiente onde a criança possa manuseá-los livremente, pode leva-la a perceber os diferentes usos da língua escrita, antes de ser capaz de ler e escrever. Nesse sentido, o trabalho com a literatura pode facilitar o estabelecimento de relações mais sistemáticas com o mundo da escrita. (SOUTO-MAIOR, 2002 p.68)

Mesmo que a criança não saiba ler ao manter contato com livros ela passará a perceber a diferença entre gravuras e letras, mas é indispensável que a criança crie o hábito da leitura, pois vários linguistas dizem que o hábito da leitura e escrita se dá lendo e escrevendo. A escolha do livro é fundamental, muitos professores escolhem os livros com pouco texto e acabam não explicando as ilustrações, alguns desses livros acabam sendo lidos durante o ano inteiro, porém o professor aos poucos pode e deve ir dificultando a leitura e consequentemente a contação da história, para que o aluno consiga expressar suas hipóteses durante este momento. Como escolher um livro? O livro a ser escolhido pelo professor não pode ser fácil, mas precisa ser simples, porque ao ouvir a contação da história, o aluno precisa compreender o que o autor está tentando dizer e quem vai fazer essa ligação entre autor, história e aluno, é o professor, peça fundamental para que se tenha um entendimento profundo.

O PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM SUA FORMAÇÃO

Nesta seção, o artigo irá tratar a questão da identidade do profissional de Educação Infantil e sua formação, iniciada legalmente na seção 2.

A identidade do profissional de Educação Infantil sofreu inúmeras modificações em relação a sua formação ao longo do tempo. Na LDB nº 4024/61, os profissionais que atuavam diretamente com a Educação Infantil eram nomeados de crecheiras, pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros. Com o passar do tempo, pode-se notar que estes profissionais passaram por um processo de formação, denominado como formação em serviço, a qual se dá na interação com o mundo, com a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e com a socialização de ideias e pontos de vista, e passam a ressignificar o sentido de suas práticas, o que culmina com a LDB nº 9.394/96 com a obrigatoriedade da formação em Ensino Superior para os professores inclusive o da Educação Infantil (Art. 62). O trabalho com a Educação Infantil vai se constituindo como um trabalho educativo, de caráter intencional, o qual tem como objetivos centrais no desenvolvimento infantil e nas relações educativas.

O Curso de Pedagogia destinar-se- a formação de profissionais em estudos do campo teórico- investigativo da educação e no exercício técnico- profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as nãoescolares. (LIBÂNEO, PIMENTA 2002, p.15)

Com bases teóricas a serem desenvolvidas em sua atuação seja ela em espaços formais ou informais, orientando suas práticas e conceitos sejam eles de convívio, interação com o campo educativo ou a total integralidade com o ser humano. O profissional não sai do curso de pedagogia totalmente capacitado para docência necessitando para o seu desenvolvimento uma formação continuada, buscando uma especialização para o seu fazer docente, garantindo sua formação continuada proporcionando uma reflexão constante de seu trabalho. Na interação com o outro que esse profissional vai desenvolvendo suas habilidades e construindo novas experimentações, sua experiência será construída pouco a pouco, pois sempre haverá novos meios e possibilidades de aprendizagens. Nesses momentos percebe-se que a prática não caminha sem a teoria, e a teoria não se enobrece sem as experiências da prática.

Momentos em grupos são de grande relevância no contexto educativo desse profissional, pois as trocas de experiências farão com que esse profissional se torne reflexivo sobre determinadas práticas, e com isso ele conseguirá articular o saber da sua experiência e o seu autodesenvolvimento.

Com o avanço tecnológico e as modernidades as exigências são maiores, os profissionais se deparam com as novas situações e não estão preparados para lidar com algumas, para isso a importância da formação em serviço, desafio esse que precisa ser enfrentado pelos professores, coordenação, direção e todos os membros que fazem parte, estudando

novas possibilidades para essa nova realidade social. As formações em serviço devem desenvolver nesses profissionais atitudes e capacidades, dando subsídios para que ele consiga, a partir dos desafios que lhes são postos todos os dias, articular essa prática junto aos seus saberes com um olhar investigativo e reflexivo para suas experiências atuais ligadas a realidade e transformando essas práticas quando necessário.

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (cientifica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

Segundo Pimenta e Libâneo (2006), o professor tem o papel de ensinar e colaborar para a humanização, partindo-se da ideia de que o ensino da construção de saberes entre a articulação do conhecimento, professor e aluno, e o humanizar, aponta para os saberes, a construção da aprendizagem para uma boa convivência social e intelectual. Quando esse profissional sai da teoria para a prática e se insere em uma instituição, a partilha dos conhecimentos adquiridos construídos, seja em sua formação, com os alunos ou com os demais profissionais, o tornará crítico e reflexivo e sua capacidade na tomada de decisões se torna construtiva, fazendo com que a via de mão dupla entre ensinar e aprender se concretize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura sócio - econômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Nos programas pré-escolares desenvolvidos na cidade de São Paulo, as crianças aprendem a interagir com seus colegas, professores e pais. Eles também começam a descobrir interesses que mantêm por toda a vida.

É fundamental ter em mente o quanto a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança e por esse motivo, percebe-se que as escolas de educação infantil na cidade de São Paulo estão cada vez mais preparadas em termos teóricos e com formações de professores que atuam nessa faixa etária.

REFÊRENCIAS

ANDRADE, Renata Aparecida Machado de. A Educação Infantil nas bases da legislação educacional brasileira. Maringá, 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Pesquisa Educacional – Turma IV) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/Especial4/trabalhos/Renata_Ap _Machado_Andrade.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília,

DF, 1988. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/consti tuicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília:

MEC, 2001. 310 p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961- 353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971-35775 2-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 nov.2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 08.nov.2022. FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.p. 135-152.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v6, n.31, p.17-27, jan-fev. 2000.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98.

LOPEZ, J. Um novo conceito de educação infantil. Havana: Editorial Gente e Educação. 2001.

LOPEZ, J. e SIVERIO, A. O processo educativo para o desenvolvimento integral da primeira infância. Cuba: UNESCO. 2005.

LURIA, A. Desenvolvimento histórico dos processos cognitivos . México: Akal Editions. 1987.

RICARDO-BORTONI, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: RICARDO- BORTONI, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 44-62

SAVIANI, Demerval. A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 336 p. SILVA, Isabel de Oliveira. Identidade Profissional: uma questão para a Educação

Infantil. In: :_____. Profissionais da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-27.

SCARPATIO, Marcia; VICHESSI, Beatriz. Ler é diferente de contar. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-preescola/le r-diferente-contar-historias-683010.shtml>. Acesso em: 08 nov.2022.

SIVERIO, A. M. A experiência cubana na atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância. Cuba: UNICEF. 2012.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da Educação Infantil, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil. 3.ed.

São Paulo: Papirus, 2002. p.63-82.

UNICEF. Os primeiros anos. Disponível em: https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html. Acesso em 10 nov.2022.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. 2009.

AS ARTES: O DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA

TALITA MACIEL FERREIRA DE MATOS

INTRODUÇÃO

Não há dúvida que todas as crianças nascem com grande potencial cognitivo, se a estimulação desse potencial depende ou não, em grande medida, do seu desenvolvimento. Por esta razão, é de grande importância que os professores de Educação Inicial sejam conscientes de sua intencionalidade educacional, porque suas ações poderiam parar e inibir e mesmo impedir o desenvolvimento de bebês. Nesse entendimento, é fácil de observar as crianças em algumas salas de aula pré-escolares para realizar repetidamente atividades simplistas como colagem, desenho de silhuetas e preenchimento de figuras, entre outros, ações que não vão além do exercício motor, que reforça o esforço intelectual e conexões sinápticas que estimular o desenvolvimento do pensamento.

Um dos grandes desafios da Educação Infantil hoje, a educação inicial é para otimizar o processo de formação e desenvolvimento de crianças 0 a 6 anos, tentando fazer dos educadores mediadores eficazes entre o mundo e estes. Um mediador professor deve promover o desenvolvimento, não pará-lo ou impedi-lo, para o qual propõe, mas não impõe demandas, não satura, ele deve ser firme, mas não agressivo, estará presente quando a criança dele precisar e vai embora quando a presença dele o inibe. Em consequência, as ações educativas nos primeiros anos de vida, deve ser destinado a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, da linguagem, comportamento físico, motor, social, moral e sexual das crianças, de tal forma que possa ser exitoso o espaço mais relevante na vida do ser humano para desenvolver suas potencialidades.

Neste sentido, é importante levar a educação ao norte da primeira infância hoje, então, parece que não encontrou ainda sua direção, sua identidade e, então se move de acordo com as modas de diferentes pedagogias, de diferentes propostas, sem encontrar uma maneira de se situar com uma intencionalidade definida. A este respeito, investigações feitas por pesquisas bibliográficas mostram que não há diretrizes precisas sobre o que se desenvolvem. Por outro parte o desenvolvimento das crianças depende de múltiplas condições e esclarecê-los é uma tarefa fundamental de muitas ciências: Psicologia, a Pedagogia e Neurologia, entre outras, que fizeram suas contribuições significativas no que diz respeito as regularidades do desenvolvimento infantil.

Essas contribuições devem constituir a base para ações educativas no nível de educação inicial. Daí a importância da atenção educacional nos primeiros anos da vida do ser humano, devem constituir o mais importante desta reflexão teórica. Um aspecto fundamental no desenvolvimento infantil é o relativo desenvolvimento intelectual e psíquico, a determinação do que pode ser atribuído às estruturas e funções biológicas que são geneticamente dadas, e que corresponde às condições de vida e educação, significa o eixo central de qualquer concepção sobre isso.

E, consequentemente, do que pode ser feito para permitir o desenvolvimento máximo de todas as potencialidades do indivíduo, neste caso dos meninos e meninas. A Educação Inicial torna-se um nível educacional Fundamental em relação ao desenvolvimento das crianças, sua atenção não é poder limitar-se aos cuidados e custódia, ou à interação da criança com outros e com os materiais, deve-se se concentrar na mediação dos recursos cognitivos e na estimulação de todas as áreas de desenvolvimento. Avanços na neurociência e psicologia alcançaram duas elaborações fundamentais, o primeiro é que sem a presença de um cérebro humano não é possível o surgimento de qualidades psíquicas humanas e o segundo, que o cérebro humano por si só não determina o surgimento de qualidades psíquicas. E digamos o psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida.

A realidade é que as principais tendências existem atualmente respeitando às concepções de desenvolvimento psíquico, coincidem e apontam ao todo, à consideração de que, no desenvolvimento psíquico humano, eles tem papel importante tanto nas estruturas internas, constitucionais, biológicas e funcionais, como condições externas, sociais, culturais e educacionais. O essencial deve ser tentar avaliar em que medida o biológico e o social são inter-relacionados na educação da criança, em que sentido os fatores internos, basicamente constituídos pelo sistema nervoso central e atividade nervosa superior, exerce influência sobre o que é determinado pelos fatores externos, e em que a educação desempenha um papel crucial.

CAPÍTULO I

OBJETIVO DA SITUAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INICIAL

O desenho espontaneamente iniciado mostra processos de crianças durante a inscrição progressiva em seu ambiente social. Toda interação humana tem um correlato psicofisiológico que estabelece e reflete as capacidades em cada domínio da vida cotidiana. Essa estrutura primordial é constituída a partir do surgimento do indivíduo, até mesmo das mensagens intrauterinas, na troca entre estímulos filtrados pela mãe e as respostas do embrião.

Entretanto, esses signos primitivos não poderiam ser decifrados dentro de códigos de comunicação sem a elaboração simbólica, já que antes do advento da linguagem articulada, porque a simbolização é responsável por organizar as interações a partir dos significados, inscrevendo a experiência concreta na memória e na fantasia.

Meninos e meninas recriariam progressivamente uma forma relativamente passiva de interação (direta com a mãe), por meio de uma forma mais proativa (reencenação de situações e brincadeira com objetos), o segundo revela o significado do primeiro, sempre baseado em interações concretas com seu ambiente, e inaugura a individuação.

A cognição, o afeto e as habilidades se entrelaçam para colaborar com uma simbologia de apresentação, mesmo sob o subsequente domínio da linguagem, e assim permanecer como uma organização essencial, próxima da sensibilidade, ao inconsciente. Essa colaboração demonstra a posição central nos processos precursores da capacidade simbólica.

"A criança aprende ainda sobre sua própria humanidade, na medida em que, ao desenhar, a criança está realizando – reafirmando e atualizando – algo ancestral de sua humanidade: a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas. Foram os seres humanos que inventaram o desenho e, ao fazê-lo, puderam dizer algo de si por meio de imagens, puderam se ver representados graficamente em aspectos de sua humanidade; deixaram-se em marcas que contribuíram para a produção de sua humanidade, de sua história; que contribuíram para a demarcação, comunicação e significação de sua passagem pela vida, pelo planeta Terra, pelo mundo." (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54).

Na socialização precoce, a interação com objetos é uma forma de apropriação cultural, manipulando-os para incorporar seus atributos. Graças ao objeto, a criança entra na práxis coletiva, sem mediação adulta, como uma experiência no jogo interativo nos contextos da vida. Este mundo lúdico inclui roupas, utensílios domésticos e espaços, arquitetura, ambiente urbano e natural, moldados pelo ser humano. A individuação resultante subtrai o bebê do domínio da díade, envolvendo-o na coletividade, antes do advento da linguagem e em alternância com as figuras linguísticas, entrando em contato com os significados coletivos.

Objetos são veículos de significado sob acordo coletivo, que são disponibilizados para a criança dentro de uma modalidade imediata e sensorial. Esta proximidade proporciona abertura ao confronto entre o meio ambiente e o indivíduo. Além disso, certos objetos transmitir um significado livre de propósito, como no conceito de "arte" e independente do uso instrumental, constituindo esboços comportamento social. Estes símbolos diferem de linguagem para ser integrada a interação sensorial imediata, moldando os símbolos.

"O que está fundamental em causa da educação artística são valores do meio ambiente, a qualidade de vida. Por meio ambiente devemos entender os valores sensíveis do panorama da vida dos objetos naturais e artificiais, sendo o conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos e ruídos, através das quais o espaço se acha ocupado, diferenciado, determinado como espaço familiar para quem o habita." (Porche 1982, p.25)

Área representativa de derivados, correspondente ao intercâmbio com o mundo exterior e em contraste com símbolos linguísticos correspondentes aos sinais externos de linguagem.

Antes do advento da linguagem, surge então um andaime de significados (de figuras de práxis) que preservam formas de socialização culturalmente mediadas. Portanto, as representações plásticas, das quais os objetos são tributários, estão mais próximas das emoções do que as figuras da linguagem e seus significados estão ancorados em um nível mais profundo da personalidade.

1.1. SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES COLETIVOS

Esse jogo leva ao estabelecimento de uma figura de experiência em representação de outro, como disponibilidade lúdica sobre situações. As subjacentes imagens representativas realizando fantasias, a partir do qual as figuras incorporam script e linguagem emergindo das experiências do espetáculo e sensorial, estabelecidas a partir corporais processos fundadores nível básico de subjetividade.

Na arte são discutidas hábitos e práticas de trabalho, da cena de arte (como no caso do desenho), que os números ofertam á criança, como objetos, ligações entre significados coletivos e experiência individual, fórmulas de interpretação do mundo e comportamento social, figuras de jogos sociais ou esboços de interatividade humanos com o mundo.

"O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais." (Porche 1982, p.102)

Os desenhos das crianças, então, com base nesta posição, a representação de um modelo de vida prática, derivada de imediatismo sensorial, a complexidade da práxis humana, uma relação simbolizada entre re-

latora crianças e seu ambiente de vida, como uma figura central do mundo da criança em um momento de individuação. No simbolismo gráfico, a experiência infantil sobressai no imaginário coletivo como uma expressão inferencial dela ver inscrito o sujeito em desenvolvimento.

"Para o ser humano, não basta fazer, é preciso compreender (fazer em pensamento). [...] No brinquedo simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento." (Freire 1997, p. 45)

Ao desenhar a criança ou seus gráficos dá um significado que enfatiza uma situação abrangente sem desmontar, como a interação completa com um objeto no campo imediata e sensorial, em contraponto com os símbolos organizados em linguagem. Uma interação imediata e sensorial é substituída por outra do mesmo personagem.

1.2. HABILIDADES SENSORIAIS – MOTORAS DOS DESENHOS INFANTIS

Estabilidade bimanual desenhos esféricos baseados em coordenadas de base, aumentam a sua diluição intencional em índices de desenvolvimento da força de acoplamento bimanual, a coordenação com a intenção de controle e processamento de taxas de amplitude relativa (valor) em relação à precisão. Da biomecânica, a coordenação bimanual mostra o controle conjunto de todos eles; a distal maturação mais jovem próximo – emprega um grupo muscular proximal maior, mesmo para os movimentos mais finos, e como desenvolvimento o envolveu.

Enquanto isso tenta determinar o envolvimento de modelos internos durante a execução, para estabelecer quando o ou o artista reproduz um "protótipo" construídas ou estão participando com uma das características visuais "exemplares" do objeto.

"A criança em atividade fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias [...] importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e de seu mundo. Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade." (Ferraz e Furasi, 1993, p.56)

O conteúdo (o que é desenhado) e o sistema de denotação (como é desenhado) dependem um do outro. Assim, ele propõe quatro etapas do desenho: rabiscos ou padrões (traços irreconhecíveis denotando a presença de um "algo"); representacional (volume - protótipo, sistema de denotação, vastas regiões para grandes e longos volumes para regiões longas); espécies de duas dimensões (versões de um modelo), regiões denotando faces do volume ou campos visuais, segmentos representando diferentes faces de diferentes ângulos, visão e profundidade "irreais", plano frontal-paralelo, não projeção retiniana, consistência plana ao interior e aos espécimes tridimensionais (denotados por bordas e contornos, informação diferenciada da que vem da forma, realismo visual, ângulo de visão específico no sistema de projeção e no conteúdo).

"Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo." (Vieira 2001, p.104)

Habilidades artísticas em diversidade de expressão simbólica e complementaridade de rigidez e flexibilidade no desenho destacam a "obra de arte" crianças em comunicação infantil – adulto e socialização artística, apresentado em um contexto interpessoal, um contrato entre a criança – artista e um espectador. A observação de como é desenhada e os comentários da criança durante a elaboração permitem inferências sobre instâncias microgenéticas, sem a preocupação de etapas ou sequencias de desenvolvimento. O desenho evolui da correspondência símboloreferência (girino a dois anos e meio, até linhas detalhadas em cinco anos). O desenho ganhará profundidade e perspectiva, detalhes elaborados e formas distinguíveis, ilustrando situações e atividades com significado. A variabilidade na organização e flexibilidade nas regras mostra múltiplas formas de pensar e desenhar; ao invés de progressão linear, é uma escolha e diversidade do repertório disponível, em interação com o contexto.

"[...] para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação." (PILLAR, 1996, p.32)

Entre dois a cinco anos, a preeminência tipo de desenho é uma representação mental da imagem corporal mostrando como a criança tem um modelo mental completo e o pictograma é o seu versão concisa sem priorizar o

tronco ou como desenhá-lo.

Esquemas de gênero são organizados na primeira infância, exacerbando a socialização por gênero no desenho. As diferenças nas experiências de meninos e meninas, devido à socialização de normas, influenciam a arte infantil incipiente, sintonizando-a com estereótipos societários de gênero. Essa influência cultural mostra como, nas culturas ocidentais, os motivos são polarizados em certas direções.

Embora suas descobertas mostrem o que e como são desenhadas, elas contrastam com aquelas encontradas em outras culturas.

"Esta nova etapa é de grande interesse no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nomes às suas garatujas. Talvez o menino diga: "está é mãe", ou "este sou eu correndo". Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele nem mãe. Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança." (BRITTAIN; LOWENFELD, 1997, p. 123)

O grupo de pares destaca-se como um dos agentes socializadores mais relevantes, influenciando opiniões, comportamentos, conformidade e aderência. A influência dos pares afetaria a aprendizagem baseada na observação, porque o desenho gera conversas a troca de ideias e comparações explícitas, estimulantes qualidades técnicas e significados, comentários positivos ou negativos que encorajam ou desencorajam as cognições parceiro de troca ativador verbal, transmissores influências sobre noções de arte infantil, sob o realismo e a literalidade, na "precisão" da representação, provedores de crítica. Intersubjetividade (comunicação e não fala). Provedores de crítica. Intersubjetividade (comunicação e não fala) Provedores de crítica. Intersubjetividade (comunicação e não fala) alternativas de modelo, verbalizar ideias compartilhadas, soluções ou entendimentos, um processo que se converte em processos inter psicológicos em intra psicológico.

No desenvolvimento do desenho infantil, a pouca ênfase dada à influência sociocultural, estabelecida entre culturas e dentro da mesma cultura e historicamente. A variabilidade é indicativa de uma imagem mutante de acordo com fatores sóciohistóricos que afetam as convenções e demonstram a relatividade da abordagem endógena. Abordar a gênese do desenho dos esquemas gráficos que refletem personalizações para algo visto no mundo ou desenvolvido pelo olho da mente, impulsionada por forças endógenas, comprometidas para adquirir aparelhos com recursos básicos compartilhados durante as atividades espontâneas.

"[...] o desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita." (FASSINA 2007 p.3)

Esta habilidade requer compartilhar ideais artísticos culturalmente mediados. Importantes, então, serão os mecanismos para adquiri-lo. Ao produzir recursos básicos, o novo designer deve combinar habilidades simbólicas. Primeiro novos esquemas gráficos são produzidos em conjunto com outros incorporados como um repertório; o fornecimento de adulto verbal e não verbais em convenções simbólicas e contribuições criança a partir de suas contribuições são ilustradas dimensões centrais, léxico desagregados, morfologia, semântica (ligação lexical - significado), sintaxe (combinação lexical - imagens mais sofisticados e coerentes) e usos pragmáticos ou simbólicos no mundo real.

1.3. AS IMPLICAÇÕES DA INTERFERÊNCIA ADULTA NAS INTERAÇÕES GRÁFICAS

Os valores e expectativas dos adultos medeiam à interação gráfica, como sua importância e sua relação com as habilidades posteriores (por exemplo, escrita), bem como o ensino do desenho. Ao produzir recursos básicos, o novo designer deve combinar habilidades simbólicas. Primeiro novos esquemas gráficos são produzidos em conjunto com outros incorporados como um repertório.

"Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. 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." (BRASIL, 2001, p.21)

Os primeiros rabiscos são explorações da realidade, forma e movimento, para crianças até aos cinco anos de idade, retirados do realismo intelectual (não "visual"), a partir de suas cabeças, não do observado, porque são "principalmente simbolistas".

Nessa idade, você pode mudar os padrões básicos de desenho (uma pessoa que não pode existir, não pode ser) há números existentes, por "distorções" (várias cabeças, muitos dedos) ou "substitutos" (fantasma, palhaço) ou ao solicitar um objeto familiar, mas pouco frequente em seus desenhos (bicicleta), sucedidos pelo slogan de desenhar uma bicicleta que não existe, não pode ser, com resultados semelhantes, evidência de mudança, permanência de estruturas básicas e capa-

cidade de pensar antecipadamente e variar padrões; a história discrimina a capacidade inicial de variar os temas.

As variantes preferidas (distorção ou substituição) mostram a construção de soluções. A importância da história associada também tem sido estudada, com base no motivo de entrada nas aulas, e também com resultados semelhantes.

"A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada." (BARBOSA, 2002 p. 18)

Agora, descrição tridimensional interna durante a cópia de objetos familiares ou não familiares como a chave para a nitidez da imagem e sua representação linear que o fator reflete ao conhecimento e familiaridade sobre os objetos que contribuem para o seu significado e gráficos, favorecendo a combinação e estruturação dos dados disponíveis. O significado direciona a atenção dos detalhes da necessidade ou não de sua presença em função da fidelidade da produção em relação ao objeto. Esse tratamento combinado de dimensionalidade e significado é fortalecido à medida que o desenvolvimento das crianças progride, enfatizando a familiaridade com os objetos.

As propriedades dos objetos, por sua descrição tridimensional, obstruem a perspectiva visual que captura apenas sua aparência, uma vez que a primeira é ativada quando se trata de alcançar a segunda, mesmo quando reproduz objetos inexistentes que sugerem uma representação tridimensional.

"A linha, elemento essencial da linguagem gráfica, não se subordina a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas. A linha pode ser uniforme, precisa e instrumentalizada, mas também pode ser ágil, densa, trepidante, redonda, firme, reta, espessa, fina, permitindo infindáveis possibilidades expressivas. A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento" (DERDYK, 1989, p.24).

A importância fornece facilitação pelo conhecimento disponível e não pela interferência. Além disso, promove o processo de planejamento, ao encerrá-lo em unidades analisáveis e certas características da comunidade com outra memória anterior e disponível a longo prazo em integração progressiva, com destaque significativo, identificável nos detalhes básicos unidades que melhoram a atenção e eles seriam negligenciados em desenhos sobre objetos desconhecidos.

"[...] Estamos acostumados a oferecer cadernos, lápis e canetas e estimulálas a desenhar. E quando fazem uma coisa redonda, com alguns pontos dentro e umas linhas retas que saem dessa bola dizemos: "Já começou a desenhar. É uma figura humana!". Vemos com olhos positivos essa produção que, de outro ponto, poderia ser considerada feia, ruim. Quando dessas linhas retas saem outras, dizemos: "Já colocou dedos, olhos, cabelos", Ficamos fascinados diante da produção e não pensamos que ela pode começar a escrever. Se as letras não são convencionais, dizemos: "Melhor que não escreva". Aprender a escrever não é um processo idêntico, mas é parecido com aprender a falar. Se nos dissessem para não falar até pronunciarmos corretamente todos os sons, seriamos todos mudos. Faz sentido dizer que se aprende a ler lendo e que se aprende a escrever escrevendo, na medida em que enxergamos isso como um processo. Há uma maneira de escrever aos 3,4 e 5 anos como há uma maneira de falar aos 3,4 e 5 anos. Para a fala, não exigimos perfeição desde o início, mas fazemos isso com a escrita" (FERREIRO, 2013,p.2)

Sobre o conhecimento implícito e sua manifestação em desenhos infantis, estes compreendem um modo adaptativo do comportamento da criança, sensível às características estruturais de qualquer situação vivenciada sem recorrer deliberadamente para qualquer aspecto do conhecimento explícito sobre o assunto. Abrange campos importantes de aquisições perceptivas, cognitivas e motoras, incluindo aspectos associados à aprendizagem de línguas primárias e secundárias, levando à elaboração categórica, bem como à leitura e escrita. O processo começa com o recém-nascido e só mais tarde ativará um dispositivo endógeno, responsável pelo conhecimento explícito, resultante da redescrição representacional. Este dispositivo favorece a sensibilidade a estruturas complexas no ambiente.

CAPÍTULO II

O DESENHO ENQUANTO ATIVIDADE CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenho continua a ser uma atividade central e fundamental para o trabalho de muitos artistas e designers - uma pedra de toque e uma ferramenta de exploração criativa que informa a descoberta visual. Ele fundamentalmente permite a visualização e desenvolvimento de percepções e ideias. Com uma história tão longa e intensa quanto a história de nossa cultura, o ato de desenhar continua sendo um meio fundamental para traduzir, documentar, registrar e analisar os mundos que habitamos.

O papel do desenho na educação permanece crítico, e não apenas nas disciplinas criativas da arte e do design, para as quais é fundamental.

"A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objecto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo que percebe isso, reconhece sua imperfeição" (LUQUET, 1969, p. 141).

Como linguagem visual primária, essencial para comunicação e expressão, o desenho é tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades verbais e escritas. A necessidade de entender o mundo através de meios visuais pareceria mais aguda do que nunca; as imagens transcendem as barreiras da linguagem e aprimoram as comunicações em um mundo cada vez mais globalizado.

"[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas." (MOREIRA, 2009, p. 20).

Juntamente com a necessidade de habilidades de desenho para aqueles que entram em emprego identificados por uma variedade de indústrias nos setores criativos – animação, arquitetura, design, moda, cinema, teatro, desempenho e as indústrias de comunicação – o desenho também é amplamente utilizado dentro de uma variedade de outras profissões como meio de desenvolver, documentar, explorar, explicar, interrogar e planejar. Isso inclui os campos da ciência, tecnologia, engenharia, matemática, medicina e esporte.

Focando no processo de desenhos das crianças, chama a atenção para a narrativa que acompanha as marcas feitas no papel antes de escrever: Reconsiderando os caminhos para a alfabetização ligando o significado das crianças às marcas feitas à medida que desenham (MEREDIEU, 2004). Os desenhos e as narrativas que acompanham não são entidades separadas – ambas são partes integrantes do processo de criação de significado.

Devemos considerar tanto o comentário como o desenho, pois ambos reconhecem a construção social do sentido e direciona os adultos para os significados que as crianças procuram transmitir nos seus desenhos, em vez do que eles contêm. O desenvolvimento da representação específica da visão considerada do ponto de vista sócio-cognitivo, em ordem visual, a natureza e desenvolvimento da representação pictórica são abordagens que reconhecem a fluidez e flexibilidade do significado de crianças – mudanças que ocorrem em desenhos como resultado de comentários, ou desenhos que geram comentários diferentes são todos reconhecidos como parte da construção do significado. Intenção e significado no desenho de crianças pequenas (MEREDIEU, 2004).

Tais transformações não são percebidas como limitações que refletem deficiências de desenvolvimento. Em vez disso, elas refletem o controle das crianças sobre o processo: as mudanças mentais são centrais para o que a criança está intencionalmente envolvida ao desenhar – o processo de decodificar e codificar a marca e o significado (MEREDIEU, 2004).

Duas consequências imediatas dessa visão emergem – em primeiro lugar, a importância de notar a narrativa das crianças ao longo do processo de desenho e, em segundo lugar, as implicações de registrar ou fixar o significado do desenho ao rotulálo.

Se a narrativa das crianças sobre o processo de desenho registra a jornada de sua construção de significado, é isso, assim como o próprio desenho, que fornecerá insights sobre as compreensões e perspectivas das crianças. Torna-se então importante que os pesquisadores se envolvam com as crianças ou, pelo menos, estejam cientes desse processo, a fim de entender as intenções das crianças nos desenhos. No entanto, grande parte da atenção dada aos desenhos tem sido no produto acabado e na sua rotulagem.

Palavras ancoram significados, como evidenciado na forma como as legendas servem como interpretações de fotografias. Assim, uma vez que um rótulo é anexado a um desenho, o significado é atribuído. As crianças no início da infância estão bastante familiarizadas com este processo – elas desenham algo, dizem o que é e o adulto escreve o texto. Embora o objetivo de pedir às crianças que expliquem seus desenhos pode ser evitar a interpretação adulta.

Este processo altamente ritualizado não resulta necessariamente em crianças a partilhar o seu significado pretendido: as crianças podem tornar-se muito hábeis em dar a informação que é necessária para completar a tarefa.

O discurso do desenho como significado é evidente em pesquisas recentes envolvendo crianças pequenas. Por exemplo, crianças pequenas através do desenho e contam analogias e características textuais. A complexidade dos desenhos das crianças, pois os sinais verbais e não verbais são usados para transmitir significado. Desenhos infantis representam uma forma de documentar fenômenos educacionais e obter insights sobre as perspectivas de vida das crianças em escolas e salas de aula.

O desenvolvimento de ideias infantis sobre o seu corpo.

"[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir." (CUNHA, 1999, p. 18).

O desenho para ajudar a acessar seus conhecimentos sobre o corpo e reconceituar a educação na primeira infância, desafiando as ideias tomadas por garantidas. Podemos usar desenhos infantis para ajudar os professores a examinar as crenças e valores subjacentes às suas práticas pedagógicas. Além disso, o estudo longitudinal de crianças jovens desenhando em contextos de casa, pré-escola e escola pode causar impacto nas crenças de outras pessoas importantes em casa e na escola. Apoiar o desenho infantil pode ampliar nossa compreensão do mundo da criança como uma ferramenta para construir e compartilhar significado.

2.1. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DO ESTÍMULO DAS CRIANÇAS

Diferentes investigações mostram que nos primeiros três anos de idade, 90% do cérebro se desenvolve. Nesse período, meninos e meninas aprendem mais rápido, principalmente quando espaços afetivos, atenção e alimentação estão presentes. Essa capacidade de refletir sobre si mesma e assimilar os estímulos do mundo ao seu redor são o que é chamado de plasticidade do cérebro humano. A necessidade de facilitar os estímulos propícios no momento oportuno leva à consideração de transmitila desde os primeiros estágios da vida, e assim surge o conceito de estimulação precoce.

Podemos definir de vital importância a preocupação com o conjunto de ações que tendem a proporcionar à criança as experiências que ele precisa desde o nascimento para desenvolver plenamente seu potencial biopsicossocial. A criança não se volta automaticamente para ela, é necessário a presença de pessoas que interfiram no momento certo, que proporcionam atividades que geram um grau de interesse, conseguindo assim uma relação dinâmica com o meio ambiente e um aprendizado efetivo.

"No processo de educação realizam-se, ainda, dois movimentos: um primeiro, em que é feita a mediação entre o social, a prática construída e o indivíduo, no qual se forma a base dos pensamentos individual e coletivo e é quem possibilita a continuidade do processo histórico da cultura; e em segundo, que se caracteriza pela mediação que a palavra e a imagem fazem entre o pensamento individual e o social e pela possibilidade que cada um tem de ser sujeito, de reelaborar produzindo o novo, revelando como a educação se envolve na tensão entre o individual e o social" (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

Por outro lado, a área motora está relacionada com a capacidade de se mover e se movimentar, permitindo que a criança tenha contato com tudo ao seu redor. Inclui a coordenação entre o que você vê e o que sente o que o faz capaz de tocar objetos com os dedos, pintar, desenhar, manipular, entre outros.

Na área da linguagem refere-se às habilidades que a criança pode se comunicar com seu ambiente e os aspectos sócioemocionais é a interação com outras crianças e adultos, o que resulta na aquisição de segurança emocional para fortalecer as relações e a convivência. Essa área, também chamada de socioafetiva, refere-se aos processos de diferenciação de autoestima, identidade e relacionamento consigo e com os outros, todos localizados em um contexto de aceitação e expressão de emoções e sentimentos.

Outro aspecto que chama a atenção é que, no planejamento das atividades cotidianas, exige um sistema organizado que permita um planejamento adequado para o desenvolvimento de outras áreas, como aquelas relacionadas à maior exploração da atividade cognitiva, motora e o sócio-emocional, fundamental nesta fase da vida. Nessa perspectiva o desenho se caracteriza como fulcro das manifestações cognitivas, já que representa uma janela de dentro para fora no espaço e tempo que melhor lhe couber.

2.2. HABILIDADES ESPACIAIS DESEMPENHAM UM PAPEL VITAL NA APRENDIZAGEM

Muitos estudos também mostram que as habilidades espaciais são muito importantes para o sucesso acadêmico, ao contrário do que muitos professores elementares pensavam. Eles sugerem que o raciocínio espacial e geométrico desempenha um papel importante nas habilidades de resolução de problemas, aprendizagem de ambiente e compreensão de texto, cujo raciocínio espacial profundo melhora a qualidade do trabalho infantil quando eles estão começando a fazer esboços, e o aprendizado no jardim de infância é um importante preditor de sucesso em leitura e escrita.

Outra descoberta importante é que as habilidades gráficas das crianças na primeira infância - no jardim de infância – são os melhores indicadores do sucesso escolar, independentemente do gênero e do status socioeconômico da criança. O raciocínio geométrico e espacial promove o desenvolvimento de competências digitais (compreender a quantidade, identificação digital de contagem, valor lugar) e conceitos de aritmética e habilidades correlatas. As crianças aprendem primeiro a reconhecer formas geométricas usando sua memória visual e espacial. Então, gradualmente, eles aprendem a reconhecê-los de acordo com suas propriedades e o número de

lados, ângulos, círculos, cores e vértices que possuem.

O raciocínio artístico, geométrico e espacial é uma maneira de começar a aprender habilidades de raciocínio mais avançadas. Há uma forte correlação entre conhecimentos competências e habilidades de resolução de problemas, raciocínio proporcional a aplicação de conhecimentos, conceitos e propriedades de acordo com o julgamento, e gerenciamento e processamento dos meios de ambientação. O desenho infantil na aprendizagem também pode contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas.

No jardim de infância e jardim de infância, que lugar deve ocupar o conteúdo espacial e geométrico, professores experientes sempre podem desenvolver padrões (expectativas) do currículo equivalentes, mas a partir do exposto parece que o desenho e o raciocínio espacial merecem muito mais profundidade na pré-escola e jardim de infância. Crianças de três a seis anos, a instrução em artes deve se concentrar no senso crítico – em desenvolvimento paulatino – e no espaço. Seja por meio de instrução explícita ou por meio de experiências e atividades de aprendizagem cuidadosamente planejadas baseadas em jogos, o estudo das artes incentiva os professores a se concentrarem no senso educacional e nas operações do currículo de outras disciplinas.

2.3. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A arte desempenha um papel mais importante do que acreditamos na educação das crianças. Além de estimular o aprendizado de outras disciplinas, como leitura ou matemática, pintura, desenho ou modelagem são atividades essenciais para o desenvolvimento da percepção, habilidades motoras finas ou interação social. Os ensinamentos artísticos, infelizmente relegados a segundo plano por muitas famílias e escolas de nosso país, estão longe de ser um luxo supérfluo na educação das crianças. Várias investigações mostraram que a arte desempenha um papel essencial, não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Pintar, desenhar, tocar um instrumento musical, modelar, cantar, etc., são atividades básicas para o desenvolvimento biológico, educacional e emocional das crianças. Mas eles também são uma necessidade espiritual. Através deles, eles aprendem a explorar o ambiente que os rodeia, eles se tornam conscientes de si mesmos e dos outros. Sua contribuição pode ser agrupada nas seguintes áreas, tais como, desenvolvimento pessoal: as atividades artísticas oferecem oportunidades para expressar a criatividade, descobrir a si mesmo, aumentar a autoestima e o conceito de si mesmo. Cada obra de arte gera na criança que cria a sensação de ter alcançado uma conquista.

O desenvolvimento social é aprimorado à medida que a criança aprende a cooperar em um trabalho artístico feito em grupo. As crianças estão conscientes de sua contribuição pessoal para o trabalho coletivo e também adquirem o sentimento de pertencer a um grupo. O desenvolvimento físico: os menores músculos, coordenação mão-olho, lateralidade e senso de ritmo são desenvolvidos graças às várias formas de expressão artística, bem como o desenvolvimento da linguagem: a arte é uma forma de expressão que não se baseia exclusivamente na capacidade verbal, no entanto, a linguagem e o vocabulário das crianças experimentam um enorme desenvolvimento quando as crianças falam sobre seu trabalho. Além disso, o desenho contribui para o desenvolvimento da escrita nos pequenos.

O Desenvolvimento cognitivo: os benefícios da arte podem ser sentidos especialmente em áreas como representação simbólica, relações espaciais, números e quantidades, ordem, séries, classificações, etc. Além da criação e expressão artística em si, há outra atividade com a qual os adultos podem ajudar as crianças a abordar a arte e chegar a entendê-la.

"[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Neste sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Quando criam o seu próprio trabalho, as crianças exploram o mundo que as rodeia, mas também podem descobri-las nas obras dos outros ou na própria natureza, que pode abrir o caminho para que eles possam apreciar a arte como parte de suas vidas. Muito poucas pessoas continuam fazendo arte quando deixa de ser criança, mas o amor pela arte é uma conquista e um prazer que dura à vida inteira.

"Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles (poucos) momentos em que nosso "mundo de negócios" lhes permite. Antes, significa estimulá-los a se expressar, a vibrar diante de Símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio "eu" é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão de obra para a sociedade" (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 67).

Comentar com uma criança uma pintura, escultura ou fachada barroca pode parecer pretensioso e até pedante. No entanto, ninguém, como crianças, cujos sentidos e percepção são tão abertos e acostumados a

investigar o que os rodeia, tem uma melhor disposição para isso. A troca de opiniões sobre o que vemos nos museus, nas ruas ou na própria natureza é uma maneira simples de a criança adquirir uma base de conhecimento incipiente para desenvolver um futuro.

É necessário garantir que a criança se sinta confortável e segura ao expressar suas opiniões sobre o trabalho, já que com eles estará revelando algo muito pessoal, ao se familiarizar a criança com os museus e galerias de arte de sua cidade ou perto de sua casa faz-se articular instâncias viscerais do desenvolvimento. Ao ajudar a coletar reproduções e ilustrações de obras de arte – eles podem ser cortados de revistas, folhetos ou das seções de arte dos jornais – se inicia a jornada pela busca das manifestações.

"Elemento capaz de proporcionar a livre expressão e a criatividade, o desenho se faz presente na escola como exercício de coordenação motora ou treino de habilidades manuais, como ilustração ou apoio para a compreensão de determinados conteúdos ou, ainda, como recurso para a mera ocupação do tempo quando a programação do dia já foi cumprida" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 145).

Observar a arte na própria natureza, construir diálogos com a criança as mudanças na luz, ao longo do dia ou em diferentes estações do ano, e seu efeito nos objetos que vemos. Você também pode alterar impressões sobre as formas, cores e texturas de plantas, árvores ou pedras. As crianças nascem observadoras e, se forem ajudadas a pensar sobre o que veem de uma perspectiva estética, não apenas aprenderão a valorizar a arte, mas também a natureza que as inspira.

CAPÍTULO III

ARTE, DESENHO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

O cuidado na primeira infância estabelece as bases para o desenvolvimento humano e ajuda a equalizar as oportunidades de desenvolvimento para todos, desde o nascimento, primeira infância, no que tange educação e integralidade.

Nos primeiros anos de vida, o atendimento oportuno e relevante tem grande impacto. Vários estudos mostraram que as interações que as crianças estabelecem com mãe, pai, irmãos, avós e outros adultos responsáveis têm consequências fundamentais para o desenvolvimento do cérebro. Mas também essas experiências educacionais devem envolver outros fatores, como saúde, cuidado e boa nutrição, como complementos essenciais para alcançar um desenvolvimento infantil adequado.

Quando essas condições são satisfeitas, os efeitos são decisivos para o presente desenvolvimento e para o futuro. As crianças que recebem cuidados adequados durante a primeira infância aumentam suas oportunidades de ingressar na educação formal a tempo, realizam com mais sucesso ao longo de seus estudos, melhoram seu acesso ao ensino superior e, finalmente, têm mais capacidade de desempenhar com competência em sua vida profissional, melhorando assim suas possibilidades econômicas e, portanto, a qualidade de vida de sua família e de sua comunidade.

"Ora 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 reserva. A imaginação é algo proibido em nossa civilização racionalista, que pretendeu bani-la do próprio campo das ciências, por ver nela uma fonte de erros no processo de conhecimento da "realidade". Devemos nos adaptar às "coisas como são", à "realidade" da vida, sem perdermos o nosso tempo com sonhos e visões utópicas" (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.67-68).

Além disso, a atenção à primeira infância afeta diretamente a família, principalmente as mulheres. Quando as mães estão em boas condições físicas, nutricionais e emocionais durante a gravidez, as taxas de mulheres e crianças que morrem durante o nascimento diminuem, as taxas de peso ao nascer aumentam e as condições para o bom desenvolvimento cerebral de crianças. O quadro acima aumenta as chances de sobrevivência nos primeiros anos de vida e tem efeitos diretos sobre o seu desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2012). Por outro lado, os programas de atenção à primeira infância facilitam a inserção das mulheres no mercado de trabalho, situação que melhora a renda do núcleo familiar e equaciona oportunidades de desenvolvimento a partir de uma perspectiva de gênero.

Um novo olhar sobre o desenvolvimento da criança envolve conceber como um processo não linear abrangente social, emocional cognitiva, contínuo e, como resultado das experiências do corpo, e começam a interagir com o mundo ao seu redor. O desenvolvimento infantil não começa em um ponto zero, nem termina em um estágio posterior. Há sempre condições prévias a partir das quais a criança constrói o conhecimento, tornando o seu desenvolvimento um processo contínuo ao longo da vida. Essas pré-condições estão reorganizando experiências que transformam a maneira como elas veem o mundo e abrem novos horizontes para o seu desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2012).

Quando as crianças interagem com o ambiente que as rodeia, vivem experiências através das quais mobilizam habilidades e conhecimentos que lhes permitem "fazer", depois "saber fazer", até chegarem a "poder fazer". Essa mobilização de recursos (cognitivo, afetivo, físico e social) é denominada competência e é adquirida para enfrentar proces-

sos cada vez mais complexos em relação ao seu desenvolvimento e contexto (FONTANA; CRUZ, 1997). As habilidades adquiridas na primeira infância permitem que as crianças tenham um conhecimento de si mesmas, de seu ambiente físico e social, estabelecendo a base para o aprendizado posterior e o enriquecimento pessoal e social.

Independentemente do contexto em que vivem, todas as crianças adquirem progressivamente habilidades que as ajudam a transformar sua relação com o meio ambiente. É aí que eles encontram as possibilidades de desenvolvê-los e é a partir daí que os utilizam e os consolidam. Essas possibilidades são maiores na medida em que são desenvolvidas em espaços desafiadores e ricos em interação, consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente. Esses espaços são evidentes em uma educação inicial de qualidade. A educação inicial é um processo permanente e contínuo de interação e qualidade de relações sociais, pertinentes e oportunas, que permitem que as crianças melhorem suas habilidades e desenvolvam aquelas baseadas em seu pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos.

"Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo." (FAYGA, 1977 pg.132)

A partir desta perspectiva, todos os atores responsáveis pela educação na primeira infância (pais, cuidadores, professores e agentes especializados no campo do desenvolvimento da criança) para fazer um acompanhamento com a intenção, relevante e oportuno é convidado a com base nos interesses, características e capacidades das crianças. Este acompanhamento implica liderar uma mudança cultural que promove práticas pedagógicas baseadas nas linguagens expressivas de crianças, como jogos, arte e literatura.

Nesse contexto, o ponto de partida fundamental da educação inicial é o reconhecimento do potencial e das capacidades das crianças. Para isso, os agentes educacionais têm uma ferramenta muito valiosa: a observação. Através dele, eles irão reconhecer as competências e habilidades de crianças para enfrentar e descobrir o mundo ao seu redor, o que lhes permite interagir com eles de forma diferente e orientar atividades educacionais para promover o desenvolvimento de suas habilidades. Nesse sentido, levando em conta que o desenvolvimento das crianças não é linear ou estático, a observação e o monitoramento permanente de suas ações cotidianas é uma prioridade.

Partindo deste reconhecimento dos agentes educativos propõe-se a gerar "espaços educativos significativos", definidos como ambientes de aprendizagem estruturada, desafiador e geração de múltiplas experiências, que favorecem as crianças a construir novos conhecimentos e fortalecer as habilidades necessárias para lidar as crescentes demandas do meio ambiente. Nesse sentido, é importante entender que os espaços institucionalizados não são os únicos cenários de desenvolvimento da primeira infância. Devemos recuperar para eles o cotidiano em contextos familiares e comunitários, pois eles aprimoram o desenvolvimento de suas habilidades.

Política educacional para a Primeira Infância no âmbito de uma Atenção Integral reconhece que qualquer contexto (rural ou urbana) permite experiências ricas e variadas para as crianças e que, independentemente do social, econômico e cultural, que é possível para identificar, resgatar e aproveitar os ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento.

3.1. PEDAGOGIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes formam uma linguagem que se move através de diferentes elementos, como movimento, um gesto, a palavra, a imagem ou a luz, entre outros, que nos permite expressar. E eles têm como particularidade: a criatividade é sempre implícita. Nesse sentido, é um modo de vida, de ser integral, e quando as crianças têm contato com a arte desde cedo, os benefícios são múltiplos. Pelo contrário, isso não implica que as crianças se tornem artistas, cantores ou dançarinos, mas que experimentem várias atividades que lhes permitam ser sensíveis e crescer como pessoas (MELO; TOSTA, 2008).

Fazer arte é dar consciência às emoções, sentimentos e todos os conflitos que os seres humanos têm dentro; É um sistema completo que é trabalhado desde tenra idade. É assim que a arte é mais do que um talento, é um processo de

conscientização da vida (MELO; TOSTA, 2008). Portanto, é aconselhável sensibilizar as crianças para o mundo tornando-as mais sensíveis, as crianças se tornam seres humanos melhores. Isso permite que a criança se conheça tanto que pode dizer o que mais gosta.

A arte é uma boa estratégia para a educação em todas as áreas. Na primeira infância, promove o pensamento criativo, reflexivo e crítico. É uma ferramenta de aprendizagem que incentiva a criação e a inovação. As atividades artísticas fazem a criança manter sua atenção e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de manter os esforços sustentados ao longo do tempo. Mas, além de estimular suas habilidades intelectuais, a arte é uma forma de comunicação entre pais e filhos. Através da pintura, desenho, brincando com argila ou até mesmo dançando, os pais podem aprender o que preocupa seus filhos, porque muitos deles reclamam que na pré-escola não falam com eles e respondem a tudo em monossí-

labos. Então eles ficam sem saber como foi na escola ou o que eles comeram no almoço (MELO; TOSTA, 2008).

Mas se eles entrarem em um jogo de interação, confiança e diversão, a criança perceberá, através dessas expressões, o que eles querem descobrir sobre seus filhos. A prática de qualquer arte aumenta a capacidade de expressão, em comparação com os pequenos que se limitam ao trabalho escolar. Por exemplo, uma criança pode começar a colocar seus pensamentos no papel e depois verbalizá-los, isto é, compartilha-los com seu ambiente. Até mesmo aumentando sua autoestima e confiança. A arte estimula todos os sentidos, o faz pensar em cada parte do corpo, porque, por exemplo, se for necessário fazer uma roda de pintura, pode tentar com os pés. Além disso, está estimulando a visão. Faz-se uma máscara com sobras de café da manhã, então também usa o cheiro. A arte pode ser feita de mil maneiras, cada criança interpreta a sua maneira. Arte é tentar ter metas e alcançá-las, que elas entendam que é bom tentar.

3.2. PROFESSORES E AS ABORDAGENS NAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As abordagens que os professores têm em relação à sua prática profissional são profundamente significativas e determinantes, pois nos dão uma compreensão das formas pelas quais as estratégias de ensino estão vinculadas à produção artística na infância. Esta orientação constitui um lugar reflexivo sobre como diferentes esquemas de ação e conhecimento sobre as Artes Visuais que são dadas na escola e podem ser elaboradas (MEREDIEU, 2004).

Para entender melhor como as Artes Visuais operam no contexto escolar na educação infantil, é necessário considerar que existem diferentes formas de gerar conhecimento a partir de seu ensino e aprendizado. Se levarmos em conta que existem diferentes modelos de ensino, consideramos que estas são uma visão ampla das estratégias dadas na tarefa de ensino. Um modelo é apenas uma descrição de um ambiente de aprendizagem.

Se é verdade que um modelo de ensino pode ter diferentes conteúdos a serem abordados, fica mais claro apontar que a maneira pela qual esses modelos se desdobram é fortemente determinada pelas abordagens de ensino que esses mesmos modelos assumem. Essas abordagens são a maneira específica de entender (MEREDIEU, 2004).

Os pontos de vista sobre a educação artística na infância que especialmente ocorreram nas últimas décadas tornaram-se a densidade mais discursiva, que é um suporte potencial de gerar abordagens relevantes ligados à consistência conceitual dada pelas abordagens em Artes Visuais. Este aprofundamento é gerado tendo em conta o pensamento filosófico emergente, intra e transcultural, bem como expor as questões contingentes que fazem parte de um potencial imaginário coletivo localizado na educação, tanto inter concepções primárias e secundárias. Por exemplo, a condição humana e a experiência parecem determinar novas questões em relação às preocupações (MEREDIEU, 2004) que podem surgir no campo da educação. Essas abordagens permitiram questionar o conceito de conhecimento totalizante utilizado desde a modernidade, que via na universalidade, racionalidade e onipresença do sujeito conhecedor dos mecanismos privilegiados de acesso e compreensão do real.

Essa mudança, que ocorre principalmente quando o pensamento qualitativo abre o campo de possibilidades para fenômenos mais heterogêneos, tem impacto direto na produção artística. A diversidade neste desenvolvimento localizado na imagem sugere alguns fenômenos e obras produtoras que se movem em diferentes registros, explicando a partir deles a complexidade da experiência estética contemporânea.

No entanto, a possibilidade de entrar m pensar que o complexo tem seus próprios riscos, especialmente quando significados não necessariamente apropriação rigorosa de certos esquemas cognitivos, necessário para a devida compreensão do significado inscrito em propostas artísticas contemporâneas. Em muitas ocasiões, geração de conhecimento inferior artística vem de uma aprendizagem deficiente, por esta razão, (JUNQUEIRA FILHO, 2005) é fundamental para penetrar o significado expansivo de conceitos importantes que podem ser abordados, ensinando Artes na educação infantil, não considerá-los como conteúdos inamovíveis e fixos que podem resultar em esquemas mentais ou procedimentos técnicos superficiais ou ingênuos causa estagnação temporal e conceitual, mas em construções complexas, com desafios expressivos e analíticos no entendimento fazem com que as prerrogativas progressistas se expandam.

Por esta razão, tornou-se evidente a necessidade de levantar linhas de pensamento sobre a ação docente, os processos cognitivos envolvidos que estão ligados à experiência, sejam em seu significado – ou seus significados – implícitos ou explícitos, ou em suas relações inter e transdisciplinares. Esta é uma forma de incentivar a reflexão de futuros professores preparados para a educação infantil em termos de suas possíveis transferências de conteúdo, suas habilidades específicas ligadas à criação artística e, acima de tudo, sua compreensão da sensibilidade como um pensamento que vai além da análise racional e habilidade pensamento como uma gestão instrumental da representação (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Isto implica uma tentativa de alcançar nos professores a compreensão de suas próprias concepções de arte, a geração de prá-

ticas de ensino que resgatam o pensamento complexo sobre a identificação de componentes formais, a geração de métodos de trabalho que proponham visões problematizantes da realidade e a promoção de estratégias de ensino para superar a visão da estética como uma adaptação formal ou simbólica à ordem estabelecida.

3.3. DESENVOLVIMENTO DISCIPLINAR E COGNITIVO DAS ARTES VISUAIS

A cognição acaba por ser um ponto focal de atenção para determinar em que medida as artes visuais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Grande parte do trabalho de pesquisadores em relação à área educacional tem utilizado algumas descrições dadas no campo psicológico para poder estabelecer alguns pontos que permitem operar no entendimento do fenômeno da aprendizagem das artes visuais. Essa análise das condições em que a aprendizagem ocorre também considera que o modo de construir o conhecimento varia de acordo com a abordagem disciplinar (MOREIRA, 2009).

Considera-se para a argumentação desta abordagem, a relação entre as Artes Visuais e o desenvolvimento de formas específicas do desenvolvimento infantil, por um lado, por outro as ligações entre a disciplina artística e outras áreas do conhecimento na primeira infância. As ideias que servem de referência para articular a concepção dessa abordagem são as relações desenvolvimento das artes e do conhecimento, a integração das artes no currículo e o ensino de arte baseada em disciplinas e nas vivências (MOREIRA, 2009). Por outro lado, é importante destacar a Reconstrução disciplinar das artes.

Em relação às implicações educacionais, de alguns setores, argumenta-se que as artes têm pouco a ver com formas mais avançadas de cognição. Isto é especialmente verdadeiro quando no discurso falamos de algumas habilidades duros e moles, o que significa, na linguagem, uma visão que promove uma certa hierarquia de complexidade, como se as formas objetivas de construção do conhecimento tinha uma racionalidade superior à interpretação ou criação de estímulos sensoriais mediatos ou imediatos (MOREIRA, 2009).

Esse viés deve-se a uma simplificação que liga as artes visuais apenas aos sentimentos e elementos técnicos inscritos na produção visual, como se o pensamento racional fosse o patrimônio exclusivo das chamadas ciências duras. A abordagem descrita propõe a integração das artes visuais com outras disciplinas e é geralmente organizada de acordo com quatro ações específicas. Em primeiro lugar, a compreensão de um período histórico específico ou de uma cultura específica, levando em conta sua produção cultural e artística (MEREDIEU, 2004). Em segundo lugar, os alunos identificam as semelhanças e diferenças entre as diferentes formas de expressão artística visual. Em terceiro lugar, a exploração e identificação de uma ideia fundamental que é investigada a partir de obras de arte, considerando assuntos de natureza diversa.

Finalmente, a resolução de certos desafios específicos para que os alunos possam abordar diferentes disciplinas, incluindo as artes. A compreensão de um período histórico específico ou de uma cultura específica, levando em conta sua produção cultural e artística.

No aprendizado escolar, a arte pode gerar formas complexas de pensar. Por exemplo, quando os alunos são solicitados a formalizar, através de seus próprios conceitos, os objetivos em relação à forma artística que desejam gerar. Esta ação convida-os a estabelecer dentro da linguagem as expectativas que os movem e que são traduzidos no quadro da representação visual pessoal ou coletiva. A contemplação dos aspectos visuais por meio da percepção sensorial, bem como a reflexão gerada a partir dessa visão, permitiria ao aluno estabelecer uma perspectiva metacognitiva de seus processos expressivos. Isto na medida em que podem identificar, com a mediação de diversas estratégias do professor, os pontos sobre os quais se baseia sua proposta de trabalho artístico.

Dentro deste quadro, você poderia pensar nas Artes Visuais como uma cognição complexa dependendo de suas linhas de produção ligadas a diferentes campos de conhecimento.

A pesquisa atual parece estar dando alguma luz sobre isso. Talvez pudéssemos afirmar que a produção visual dos alunos pode representar, antes de si, uma conexão verificável tanto através da percepção da imagem quanto através de uma identificação explícita dada na linguagem dos elos da representação artística com outras áreas do currículo. Seria essa possibilidade, de executar uma transferência cognitiva em diferentes áreas do conhecimento, o que reforçaria a certeza de que as artes visuais permitem aumentar a qualidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, nos acostumamos a um mundo onde as mudanças ocorrem com velocidade sem precedentes. Isso nos força a questionar a noção de nosso conhecimento em suas várias esferas. A teoria desenvolvida a partir da objetividade do quantitativo e, além disso, as ciências naturais com base no pensamento científico, incorporou outros conhecimentos, a construção de um pensamento crítico baseado em fenômenos incluindo o conceito de interpretação. É uma extensão do paradigma cognitivista, que posiciona a subjetividade em um lugar mais relevante. O conhecimento que é construído a partir da experiência e pensamento das Artes Visuais

é configurado a partir do interpretativo e da práxis. Essa expansão é largamente inspirada nas possíveis leituras da produção artística baseadas na interpretação hermenêutica. É essa mesma interpretação que nos permite inserir um pensamento sobre o fenômeno estético como um evento que não é isolado ou restrito a formas sensíveis não condicionadas pela racionalidade. Trata-se mais de considerar o ensino das artes visuais como um conjunto de fenômenos que podem ser experimentados a partir de diferentes abordagens de pensamento e ação.

Esse tipo de problema alude a uma necessidade: encarar a realidade do mundo contemporâneo com clareza em relação aos pressupostos epistemológicos que constituem o quadro de referência da ação docente. Superando o binário de oposição entre conceitos levou a uma desconstrução que enfatiza a identificação dessas oposições, mas também procura apontar como seus componentes não são exclusivos, mas formam um conjunto que nos permite compreender o seu complexidade.

Por fim, propõe alguns princípios que devem ser considerados na educação artística e, com ela, o que podemos chamar de experiência artística. O primeiro princípio é em relação ao objetivo primário da educação artística visual, que é colocar em primeiro plano o que as artes têm de diferente, o que significa que nenhuma justificativa deve ser buscada ao que as artes existem, mas valorizá-las por aquilo que diferem das demais disciplinas e por seu valor intrínseco, o que permite evidenciar aspectos do mundo com recursos plásticos e visuais, mostrando aos alunos o caráter significativo da própria arte.

O princípio está relacionado com a inteligência artística, que deve ser promovida a partir da reflexão que ocorre como uma condição fundamental para a criação, professores de arte devem ajudar seus alunos a se tornar mais inteligível a relação com todas as suas manifestações, incluindo a cultura popular. Essas conquistas entrega cognição sobre as artes e seu desenvolvimento histórico, técnico e cultural, possui potenciais ferramentas que orientam o esclarecimento dos atributos estéticos das obras produzidas, ou seja, aqueles atributos que demonstram as características visuais sustentar elementos cognitivos extra-artística

À visualidade, a educação artística deve ajudar os alunos a aprender a criar e experimentar as características estéticas das imagens e a entender sua relação com a cultura da qual fazem parte. Os programas escolares devem considerar uma concepção do visual de forma integrada e, assim, observar a estética que considera as diferentes formas visuais que estão na cultura.

Os próprios estudantes para as artes tornam uma oportunidade para que sejam conscientes de sua própria individualidade, que pode contribuir para criar uma visão pessoal de desenvolver observando sutilezas de suas próprias obras. A experiência estética ocorreria, nesse contexto, na medida em que o sensível estivesse diretamente ligado a si mesmo.

Os programas de educação artística devem garantir que os alunos tenham experiências estéticas da vida cotidiana. Seu objetivo é resgatar, do mundo geral que os estudantes possuem o potencial de deleite e fonte de significado. Considera que a escola pode oferecer um quadro para contemplar o mundo com conceitos muito mais amplos e diversos.

Cada uma das abordagens envolve uma perspectiva teórica potencialmente aplicável ao mundo educacional e, dentro dessa perspectiva, uma postura do que é esperado na formação artística visual de crianças e jovens. O que este texto quer enfatizar é a ausência de uma abordagem predominante para outro: a chave é a de considerar a sua aplicação em sala de aula, desde a sua coerência com os objetivos e conteúdos perseguidos, as características dos alunos que irão acessar a educação artística visual e as concepções subsequentes do fenômeno estético que ocorre a partir das ações realizadas em sala de aula.

Um professor flexível e consciente das diferentes aprendizagens que ocorrem na produção artística na escola saberá mover-se e transitar entre as diferentes abordagens de ensino das artes visuais, de modo a gerar uma compreensão profunda das artes e suas possibilidades expressivas, crítica e analítica. Trata-se de posicionar, em primeiro lugar, como facilitador de determinados conteúdos, provenientes de um modelo curricular que prescreve o que os alunos devem aprender. Em segundo lugar, trata-se também de o professor ser capaz de deslocar-se em relação às suas próprias inclinações metodológicas, seus preconceitos em relação ao que ele considera uma experiência válida para produções artísticas particulares, e que, em suma. Ser capaz de entender o que significa ensinar as artes visuais na esfera do desenho infantil.

Talvez seja para saber que na transição de uma abordagem para outra desempenha um quadro de referência que dá propósito, compreensão e significado à obra de arte, que por sua vez representa uma diversidade cultural em que os alunos estão imersos.a fim de dar à educação a abordagem, metodologia e didática mais adequadas aos contextos, necessidades e possibilidades de transformação que a arte pode trazer de uma perspectiva formativa e transformadora da experiência individual, social, escolar e comunitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Pau-

lo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/ SEF, 2001

BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. Por que arte-educação? - 22ª ed.- Campinas, SP : Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere)

FASSINA, Marice Kincheski. Desenhação um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no Ensino Fundamental. Disponível em: http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Marice%20Fassina.pdf. Acesso em: 01/03/2019.

FERREIRO, Emilia.in: VICHESSI, Beatriz; PELLEGRINI, Denise. Grandes diálogos Emilia Ferreiro e Telma Weisz. Revista Nova Escola. São Paulo: Ed.Abril, Ano XXVIII, Nº263, Junho/ Julho 2013.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, J. B. Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUQUET, Georges Henri. O desenho infantil. Tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Livraria Civilização, 1969.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Mídia & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 111 p.

MÈREDIEU, F. de. O desenho infantil.14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

PORCHE, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistema de representação.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIEIRA, Leni Dornelles. Na escola infantil todo brinca se você brinca. In: CRAIDY,

Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO

THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

Resumo

Este artigo apresenta aos leitores uma reflexão diante dos processos de alfabetização e letramento, pois nessa nova realidade em que vivemos não basta apenas saber ler e escrever, mais é preciso também apropriar-se dessa leitura e escrita de modo que possa levar a uma transformação do indivíduo, ampliando a sua visão de mundo, modificando a sua condição social, e assim responder as exigências que a sociedade faz continuamente. Dessa maneira, este trabalho aborda a trajetória da alfabetização falando dos seus métodos, da ampliação do seu significado e de sua utilização nos dias atuais. Também trata sobre o surgimento do letramento e sua utilização em sala de aula, mostrando que a aprendizagem da criança não deve ser somente de forma mecânica, mas também que ela possa se apropriar da leitura e da escrita com compreensão, utilizando essas habilidades em suas práticas sociais. Acredito que se bem utilizadas essas informações não só ajudarão os professores a melhorar a sua prática pedagógica como também proporcionarão outra visão do processo de alfabetização.

Palavras-Chave: Alfabetização, Letramento, Leitura e Escrita, Transformação do Indivíduo e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents readers with a reflection on the processes of literacy and literacy, because in this new reality in which we live, it is not enough just to know how to read and write, but it is also necessary to appropriate this reading and writing in a way that can lead to a transformation of the individual, broadening their worldview, modifying their social condition, and thus responding to the demands that society continuously makes. In this way, this work addresses the trajectory of literacy speaking about its methods, the expansion of its meaning and its use in the present day. It also deals with the emergence of literacy and its use in the classroom, showing that children's learning should not only be mechanical, but also that they can appropriate reading and writing with understanding, using these skills in their practices. social. I believe that if this information is well used, it will not only help teachers to improve their pedagogical practice, but will also provide another vision of the literacy process.

Keywords: Literacy, Literacy, Reading and Writing, Transformation of the Individual and Pedagogical Practice.

Introdução

Diante desse fato, em que saber ler e escrever é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje, este artigo surge a partir da seguinte pergunta: Letrar é mais que alfabetizar? Já que para alguns autores letramento é mais amplo que alfabetização e para outros os dois são equivalentes.

Ambos os termos tem aparecido nos discursos dos educadores, mas sem a clareza conceitual necessária que se evidencie numa prática coerente. Com isso nosso objetivo nesse trabalho foi conceituar o que é alfabetização e letramento, mostrando como o educador pode fazer uso do conhecimento do mundo que o educando possui e sua relação com a língua escrita, abandonando assim métodos repetitivos e levando o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita de forma criativa, descobridora, autônoma, ativa, ou seja, lendo e entendendo o que lê.

Essa pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a visão de mundo e principalmente o entendimento de saber ler e escrever, pois isso abre caminho para o indivíduo estabelecer conhecimento da sociedade em que vive.

Surgimento da alfabetização

A escrita surgiu segundo Cagliari (1998), quando o homem para contar os rebanhos que possuía, fazia marcas em cajados ou ossos, usando esses registros nas vendas e trocas. Neste processo, além dos números ele precisava inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários.

Desta forma ser alfabetizado nessa época significava saber ler o que aqueles signos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.

Com o tempo, a escrita expandiu-se na sociedade que passou a utilizar o sistema de símbolos não mais para representar coisas, e sim os sons da fala, como por exemplo, as sílabas. Junto a esse processo de invenção da escrita está a invenção das regras de alfabetização, ajudando o leitor decifrar o que estava escrito e saber utilizar o sistema de escrita adequadamente.

Sendo assim, a alfabetização antigamente em geral ocorria menos nas escolas e mais em casa, ou seja, quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto, a forma ortográfica das letras e suas variações.

A sociedade ao usar cada vez mais a escrita, e ao produzir livros escritos à mão, fez

com que o alfabeto passasse a ter formas variantes de representação das letras, como por exemplo o surgimento das letras minúsculas como forma gráfica diferente das letras antigas que passaram a chamar-se maiúsculas.

Desta forma, no processo de alfabetização já não bastava mais saber o alfabeto, mas também cabia ao indivíduo saber fazer a categorização correta das formas gráficas, reconhecendo a que categoria pertencia cada letra encontrada nas diferentes manifestações gráficas.

Métodos de alfabetização

Métodos Sintéticos

Segundo Mortatti (2000 p.14), no Brasil, historicamente as

reflexões/discussões sobre os métodos de alfabetização centraram-se nas suas eficácias, gerando confrontos entre seus defensores que buscavam superar os problemas na sala de aula e facilitar o processo de aprendizagem.

Os métodos de alfabetização estão situados em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos, que determinaram por muito tempo o sistema de ensino da leitura e escrita.

De acordo com Mortatti:

Os métodos sintéticos foram desenvolvidos e aplicados num momento que a escola, uma instituição que estava sendo inicialmente organizada, apresentava precárias condições de funcionamento e em virtude de diversos aspectos, entre eles, as dificuldades de utilização e de manutenção e do alto custo do material para escrita, priorizava o ensino da leitura. (MORTATTI, 2006 P. 56

Ainda segundo Mortatti (2006) para o desenvolvimento da leitura eram utilizados os métodos alfabéticos, fônico e silábico.

No método alfabético ou de soletração a unidade principal é a letra, e de acordo com Frade:

O método alfabético ou soletração inicia-se pela decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seqüências e numa seqüência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE, 2007 p.22)

No entanto, por ser desenvolvido através de inúmeros exercícios que afastavam o aluno do texto e da compreensão do que estava sendo ensinado, este método passou aos poucos a ser eliminado e substituído por outros que se apresentavam com mais eficiência, assim passou-se a utilizar o método fônico.

O método fônico apresentou algumas vantagens, pois ao relacionar fonema e a escrita, fazia com que a aprendizagem acontecesse de forma rápida e satisfatória, porém não foi o suficiente pra superar problemas relacionados à aprendizagem, sendo desenvolvido o método silábico.

Segundo Mortatti (2006) o método silábico utiliza como unidade principal a sílaba e isto possibilita uma melhor relação de segmentos de fala com os da escrita.

Deste modo, o ensino da leitura e da escrita se baseavam-se em uma perspectiva de ensino baseada no treino e na repetição, bem como a leitura mecânica que se dá por meio da decodificação do código escrito.

Métodos Analíticos

O método analítico, conforme Frade (2007 p.26), rompe com o processo de decifração e propõe formas de trabalho que priorizam a análise e compreensão,

"defendendo a inteireza do fenômeno da língua e do processo de percepção infantil".

Sua unidade de análise é a palavra, a frase e o texto, iniciando com a compreensão global para depois analisar as unidades menores.

Segundo Mortatti (2006) o processo do método analítico pode ser por:

palavração, sentenciação e historieta como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Na palavração as palavras são apresentadas de forma agrupada e geralmente, seu ensino parte do pressuposto de que os alunos aprendem a conhecê-las através da memorização de sua configuração gráfica.

De acordo com Frade (2007), as atividades são desenvolvidas tendo como procedimento o uso de cartões de fixação, em que relacionam-se palavras e gravuras, também são utilizados exercícios sinestésicos para o movimento da escrita de cada palavra.

Na sentenciação a unidade central é a sentença, que após ser trabalhada e reconhecida globalmente, passa a ser decomposta em palavras e depois em sílabas.

Segundo Rizzo (1986) o método de sentenciação apresenta algumas vantagens em sua utilização como à de atender os princípios mais avançados de aprendizagem da época, mas também apresenta suas desvantagens, como a ênfase na memorização ao invés da análise.

No processo baseado na historieta a

unidade de análise é o texto, e segundo Mortatti (2006) é considerada uma extensão do método de sentenciação.

Primeiramente é realizada a leitura do texto para posterior reconhecimento das sentenças, das palavras e finalmente das sílabas.

Método baseado nos estudos de Paulo Freire

Consiste em uma proposta para a alfabetização desenvolvida pelo o educador Paulo Freire. É uma que ao sistema tradicional que utilizava as cartilhas para o ensino da leitura e da escrita. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas.

Segundo Brandão:

Paulo Freire pensou em um método de alfabetização construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, trazendo pronto do seu mundo, dos seus saberes o seu método e o material da fala dele. (BRANDÃO, 1996 p. 21)

O processo proposto por Paulo Freire iniciava-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos, selecionando as palavras que servirão de base para as lições. Depois de composto o universo das palavras, passa – se a exercitá-las com a participação do grupo.

Em seguida, cada palavra é estudada através da divisão silábica. Cada sílaba se desdobra em suas respectivas famílias silábicas, com a mudança da vogal. O passo seguinte é a formação de palavras novas, usando as famílias silábicas agora conhecidas.

Significado da Alfabetização

A alfabetização até recentemente tinha um significado consensual entre nós, ou seja, significava um processo de ensinar e aprender a ler e escrever.

Sendo assim, bastava associar sons e letras para interpretar e produzir palavras ou frases curtas, diferenciando assim o alfabetizado do analfabeto.

Mas, hoje é possível encontrar um outro conceito para a alfabetização. De acordo com Giroux:

Dentro do atual contexto, a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais. Por um lado, é reduzido ao domínio de 'habilidades' fundamentais. Neste caso, é representada como 'determinadas habilidades' para usar a linguagem escrita, o que inclui tanto as habilidades relativas a linguagem escrita, como um segundo sistema representacional para a linguagem falada e uma memória visual, externa. Por outro lado, torna-se completamente subjugada à lógica e as necessidades do capital e o seu valor é definido e medido pelas exigências daquelas habilidades de ler e escrever necessárias para a expansão do processo de trabalho envolvido na produção em massa de informação, comunicação e finanças. (GIROUX1983, p.57)

Dentro desta perpesctiva, a alfabetização é considerada como um processo permanente, que se estenderia por toda a vida e não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Paulo Freire (1991, p. 68) a alfabetização tem um significado mais abrangente na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois enquanto prática discursiva, "possibilita uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforçando o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social".

De acordo com o último conceito proposto pela a UNESCO a alfabetização permitiu uma participação maior na sociedade e o cidadão pode construir um significado para o que ele escreve e lê, utilizando-a no seu dia–a-dia.

Embora o debate em relação ao conceito de alfabetização desenvolva-se em torno dos seus dois pontos de vista: processo mecânico e processo de ler e escrever com compreensão há um terceiro ponto de vista tão importante quanto os anteriores, que relaciona o conceito de alfabetização ao aspecto social.

Cada sociedade alfabetiza-se de acordo com a sua cultura. Enquanto algumas iniciam o processo de alfabetização mais cedo, por exemplo, aos quatro e aos cinco anos outras como é o caso da nossa sociedade, muitas vezes aos sete anos não se espera que uma criança esteja alfabetizada.

Então não existe uma definição para o conceito de alfabetização, pois ele sofre influências das abordagens mecânicas do ler e escrever, do uso da língua escrita e oral como meio de expressão e compreensão, como também do aspecto social. Somente teremos uma definição concreta se incluirmos os três aspectos acima citados.

Alfabetização no contexto atual

Mortatti (2006) relata que a partir de 1980 foram divulgados os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, que influenciaram de forma significativa a elaboração de proposta de alfabetização de todo o país.

De acordo ainda com Mortatti:

Introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2007 p. 10):

Desta maneira percebeu-se que é através do contato da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização ocorre, não sendo necessária a correspondência entre o fonema e o grafema ou da consciência fonológica, pois são conseqüências da evolução do processo de aprendizagem.

Os apontamentos do pensamento construtivista levaram os estudiosos a considerar que a criança não começa a aprender apenas quando ingressa na escola, mas antes, no contato com o meio social; que aprendizagem não ocorre apenas por meio do processo mecânico, mas são as experiências com o ler e escrever que possibilitaram a ampliação dos seus conhecimentos.

E foi assim que o conceito de alfabetização evoluiu, surgindo então o termo letramento para dar uma abrangência ainda maior a este significado.

LETRAMENTO

A palavra letramento é a versão para o português da palavra da língua inglesa literacy.

Segundo Soares:

Etimologicamente a palavra literacy vem do latim littera (letra), e significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Implícita nesse conceito está à idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para grupo social em que seja introduzida, quer para o individuo que aprende a usar. (SOARES, 2006 p.17)

Sendo assim, quando o individuo ou a sociedade como um todo aprende a ler e a escrever, há uma mudança no modo de vida e na condição que eles tinham.

A escola e o letramento

O sistema escolar é o responsável por promover o letramento e segundo

Soares apud Cook Gumperz (2006 p.16) "é consenso social, nos dias de hoje, que o letramento é tanto objetivo quanto o produto da escolarização".

Também de acordo com Soares:

A uma evidente correlação entre letramento e escolarização, ou que a escolarização é fator decisivo na promoção dessa prática, já que, por influencia da antiga organização do ensino tem-se tradicionalmente considerado à conclusão da 4ª série do ensino fundamental, como etapa obrigatória e suficiente para formação do cidadão, e correspondente a nível satisfatório do letramento. (SOARES, 2003 p.97)

Portanto, a escola ao desenvolver a leitura e a escrita tem que procurar relacionar ambas ao contexto social em que o aluno está inserido, procurando assim exercer o papel do letramento.

Assim, mais do que aprender a ler e a escrever, as crianças precisam enxergar a leitura e a escrita em sua função social, para que tomem posse e faça uso competente destas funções.

Daí a importância que a escola exerce quando utiliza os meios necessários para desenvolver o letramento em seus alunos.

Para que não haja confusões e para que realmente os alunos possam adquirir conhecimentos que venham a ser úteis também no seu dia a dia na sociedade, é extremamente importante os professores terem o conhecimento tanto da teoria da alfabetização e do letramento quanto das suas práticas de ensino, fazendo assim a articulação entre ambos.

O letramento em contextos escolares nem sempre condizem com as habilidades de leitura e escrita relacionados as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola. Sabendo que a escola é responsável por constituir as regras e normas que ordenam o processo de aprendizagem, devemos nos preocupar com a qualidade com que se ensina a leitura e a escrita no seu âmbito.

Assim, é necessário propiciar alternativas pedagógicas que, venha auxiliar os professores em suas práticas, buscando compreender e refletir tanto os questionamentos desses professores sobre o seu próprio fazer, como também compreender os limites encontrados e as possibilidades para que ocorra os processos de alfabetização e letramento dentro do contexto escolar.

Segundo Freire (1996, p.42) "a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com

quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado".

Nessa prática de levar o aluno a compreensão do que está lendo e escrevendo, o educador deve utilizar o cotidiano do mesmo e o que está presente em seu meio, para que ele venha se familiarizar e entender a importância do letramento.

Dessa forma o professor na sala de aula tem que ser um mediador, partindo da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela, assim ele estará contribuindo para a formação de alunos críticos e participativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a elaboração deste artigo, ficou evidente que aprender a ler e escrever não é apenas conhecer as letras e decodificá-las, mas também usar essas habilidades nos contextos sociais, ou seja, nas diversas situações que aparecem no dia a dia.

A alfabetização não pode ser considerada um processo estagnado, mas sim um processo contínuo, que leve o educando a letrar-se, ou seja, proporcionando a ele capacidades, competências, habilidades diversas para que este se envolva com as variadas demandas sociais.

Dessa maneira letrar é mais que alfabetizar, já que leva o indivíduo ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita e inicia-se antes da alfabetização, a partir do momento que ele nasce e começa a interagir com as práticas de letramento no meio social em que vive. Enquanto que alfabetizar leva o indivíduo apenas ao domínio da tecnologia da escrita.

Mas ambos os processos, não podem ser vistos como processos distintos, ao contrário eles se complementam e para nós, a alfabetização é um componente do letramento e o educador deve unir ambos na sala de aula.

Não podemos desmerecer a importância de ensinar a ler e a escrever, pois é uma aquisição necessária e imprescindível para a entrada no mundo da escrita, mas também não se podemos esquecer que essa aprendizagem deve levar ao exercício das práticas sociais.

Com isso, o educador estará orientando para que o educando aprenda a ler e escrever e levando-o a conviver com práticas reais de leitura escrita, ou seja, o contato com o letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 20. ed. São Paulo:

Brasiliense,1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem o bá-bé-bí-bó-bú. 7. ed. São Paulo:

Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática.

Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. MACIEL, Francisca Isabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e Letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte:

Ceale, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação:

Revista do Centro de Educação, Santa Maria, nº1, Vol. 32, UFSM, 2007.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

São Paulo: Autores Associados, 1991.

––––––. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1995. LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Art Méd, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. Alfabetização e letramento na sala de aula. Disponível em <http://www.grubas.com.br/datafilis/publicações/subsidios/18/22/fis%20a%20Brasil%20e%20agora.doc.>.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/05/2022
JULHO	05/06/2022
AGOSTO	05/07/2022
SETEMBRO	05/08/2022
OUTUBRO	05/09/2022
NOVEMBRO	05/10/2022
DEZEMBRO	05/11/2022

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL