VOLUME 10 - EDIÇÃO 10 OUTUBRO DE 2023 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Ser professor é um desafio...mas é um desafio apaixonante..

Os professores podem transformar realidades, despertar sonhos e impactar no futuro de muitos alunos!

Atualmente, diante da nossa realidade, o mediador do nosso conhecimento é aquele que acompanha, orienta e sempre está atento aos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem. É preciso criar vínculos, ser próximo e compreender o outro. Ele entende que a educação abre mentes, liberta os pensamentos. A sala de aula é onde tudo isso acontece, por isso chamamos os professores de mestres que nos guiam e nos levam ao conhecimento. O professor, por todos esses motivos deve buscar um aperfeiçoamento constante, ter um apreço enorme pelo ofício que escolheu.

O seu olhar deve estar voltado para métodos colaborativos, que coloquem os alunos como agentes ativos do seu próprio aprendizado. Como mediador desse conhecimento adquirido, o professor pode ter certeza que mudará positivamente a vida de muitos estudantes, e fará parte da história de vida deles, sendo uma referência positiva, o que é educativo e importantíssimo para a formação integral dos alunos.

Nossos professores são contratados por apresentarem muitas das características apresentadas abaixo:

- Aperfeiçoamento contínuo;
- Paciência (e compreensão);
- Boa adaptação;
- Facilidade de comunicação;
- Saber motivar os alunos;
- Ter empatia;
- Ser capaz de aprender com os alunos.

Sabemos e investimos na formação e capacitação de professores, esse é o nosso lema.

Assim, parabenizamos a todos os professores e investimos em desenvolver em nossos cursos as competências requeridas ao profissional docente. Tais competências são relevantes para a vida do professor em seu papel de educador, proporcionando-lhe sucesso na carreira escolhida!

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- O PODER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA DELGADO ARAUJO

2- AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS
ALESSANDRA BIZACO.

3- EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA REPERCUSSÃO NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO
ALINE DE JESUS

4- UMA APROXIMAÇÃO SOBRE AS FASES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE JEAN PIAGET
ALINE ISIDORO DE FRANÇA

5- OS JOGOS COMO FERREAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

6- A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

7- ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL
ANA PAULA SILVA ALMEIDA UMEDA

8- A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR
ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES

9- ENSINO DE GEOGRAFIA: PARA QUE E POR QUÊ, ENSINAR GEOGRAFIA?
ANDRÉ DE FREITAS RODRIGUES

10- HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS
ANNY CHRISTINE KISTERS ARCURI

11- O PAPEL DO AEE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
ARIADNE FURTADO SANTOS

12- ARTES PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

13- A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE PERO BISPO LUNA

14- A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA TRABALHANDO COM A INCLUSÃO
CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA

15- JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

16- COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: O GÊNERO CONTOS DE FADAS APOIANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
CLÁUDIA SIMÃO LEITE

17- O RESGATE DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDILENE DE JESUS SILVA

18- OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI

19- AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE

20- O TEATRO COMO FERRAMENTA DE CIDADANIA
DANIELE FERNANDES GRESSENS RAMIREZ

21- INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
DEB MARIA FERREIRA

22- CONTEXTOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANICE PEREIRA LIMA

23- TEOREMA DE PITÁGORAS APLICADO NO COTIDIANO
ED CARLOS OLIVEIRA MOTA

24- O ENSINO DE MATEMÁTICA BASEADO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
EDSON JOSÉ CAVICHIOLI

25- AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA
ELINEIDE VASQUES GUEDES

26- O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA
ELISABETH APARECIDA DA SILVA

27- AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA DE FREITAS CAVALCANTE

28- NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA: UTOPIA OU REALIDADE?
FABIANA SOUZA FARIAS

29- TRANSTORNOS E DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM E OS FATORES DE INFLUÊNCIA
FABIANE MARQUES DE LIMA

30- FATORES CULTURAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE CRIANÇAS PEQUENAS
FERNANDA SANTOS MENDES DA SILVA

31- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA
FLAVIA NERI ROSA

32- O USO DA INTERNET E A PRÁTICA DIDÁTICA EM MATEMÁTICA
GEANE PEREIRA DOS SANTOS

33- TDAH- TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: UMA REALIDADE PRESENTE NA SALA DE AULA
GISELE OLIVEIRA DE BRITO

34- EDUCAÇÃO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ENSINO DE CIÊNCIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DAS PANCS
HELAINE MARINES LOPES MANOEL

35- JOGOS QUE ENSINAM: BRINCANDO SE APRENDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HELOÍSA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA

36- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NAS DISCUSSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ISABEL CRISTINA DA CRUZ BATISTA

37- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
IVONE DE FÁTIMA JOSAFÁ

38- A IMPORTÂNCIA E O PODER DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO UNIVERSO INFANTIL
JANAÍNA LIMA ALVES MONTEIRO

39- A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANDIRA DOS SANTOS

40- O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOICE BARBOSA LIMA

41- EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE
JONATHAS NEVES GOMES

42- INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

43- O DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
KELLY CRISTINA PANTALEÃO

44- O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY THIAGO DA SILVA

45- A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E NA LITERATURA INFANTIL
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

46- A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
LILIAN ALVES PRECRIMO

47- DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCELI FREITAS PASSUAN

48- O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO
LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

49- PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM
LUIZ FERNANDO SOARES CLARO

50- O ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA
MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA

51- ARTE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA PIMENTA

52- A LITERATURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
MARIA JOSÉ CONCEIÇÃO A MARCONDES

53- A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NA CULTURA BRINCANTE BRASILEIRA
MARIA LUCIENE DA SILVA

54- OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA ROZELE DA SILVA

55- AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

56- EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI
MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO

57- AS CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO

58- BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: DA TEORIA À PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS

59- JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA MARIA DA SILVA

60- A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS

61- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
PRISCILLA ÁVILA OLIVER

62- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS MULTILETRAMENTOS COMO RECURSO DA PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA
REGINA JERÔNIMO

63- SÍNDROME DE DOWN – O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA APARECIDA THEODORO FERREIRA

64- TEMAS TRANSVERSAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
RENATA MARQUEZINI GABRIELE

65- A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA
RENATA RODRIGUES DE LIMA

66- A MÚSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RITA MARIA DO NASCIMENTO

67- O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO NA INFÂNCIA
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

68- AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PRÁTICA PEDAGÓGICA
ROGERIO SAURER DALBONI

69- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

70- DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
ROSENIL CANDIDO PACHECO

71- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS
ROSENTINA SANTOS CASTRO

72- O MUNDO DAS HISTÓRIAS E A CRIATIVIDADE
RUTE HELENA DA SILVA SANTOS

73- O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DO LÚDICO
SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA

74- O BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SANDRA TAINO

75- ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR TERAPÊUTICO PARA AS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA

76- A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
SELMA JORGE COSTA MIRANDA

77- LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA IMPRESCINDÍVEL
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

78- MUSICALIDADE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

79- EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL: A GESTAÇÃO E O PARTO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
TAÍS PATRICIA VIÉGAS DE ANDRADE

80- LITERARURA PARA APRENDIZADO INFANTIL
TATIANA SANTOS NOVAES

81- ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AUTISTAS
TATIANE DE SOUZA PRADO

82- ATENDIMENTO INCLUSIVO
TATIANE FERREIRA DE SOUZA

83- SALAS MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÓS E CONTRAS
TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES

84- HISTÓRIAS INFANTIS
VANDERLEIA ALVES MADEIRA

85- O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA
VIVIANE MENEZES DE SOUZA

86- AS PRÁTICAS NA SALA DE AULA COM FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DIGITAIS
ZILDA DA SILVA

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
Viviane Santana

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 outubro de 2023

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 10, n. 10 (out. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Educação financeira. 2. Matemática. 3. Planejamento escolar. 4. Síndrome de Down. 5. Tecnologia digital. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A importância da consciência fonológica

A consciência fonológica na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é defendida como uma habilidade de metalinguística fundamental no ciclo de alfabetização. Ela é a capacidade de refletir sobre os sons da língua. A P.N.A (A Política Nacional de Alfabetização) a define claramente como componente necessário para a alfabetização, sendo grande aliada para o sucesso na aprendizagem da escrita e leitura.

A consciência fonológica não é um processo natural como a fala, esta auxilia a criança a perceber que cada letra pode ser representada por um determinado som, facilitando o reconhecimento da relação fonema-grafema, associação fundamental na aprendizagem da escrita e da leitura e isto estimula os processos cognitivos. Os níveis da consciência fonológica são: silábico, intrassilábico e fonético. Os professores precisam de formação continuada para estimular a aquisição da consciência fonológica na alfabetização como: escolher livros que apresentem rimas ou que repitam os mesmos sons na hora de brincar de ler, bater palmas para verificar quantas sílabas a palavra têm, ouvir músicas, recitar parlendas e cantigas etc. As atividades fonológicas vão desde um conjunto de habilidades até a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre estas até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas. Então levaremos a criança a perceber e manipular os sons da língua, através da percepção dos diferentes sons das palavras, esta habilidade aperfeiçoa o processo de alfabetização permitindo que os alunos desenvolvam habilidades metalinguísticas. O caráter lúdico deve estar presente em todas as atividades propostas.

Finalmente perguntamos qual é o melhor método de alfabetização? Temos muitos, mas segundo Stanislas Déhaene, neurocientista e pesquisador do impacto dos números e letras no cérebro humano, ele indica o "método fônico" como o mais eficaz, o que também é exaltado pela BNCC. Convém ressaltar que atualmente o método analítico de aprendizagem em alfabetização trata de algo muito maior que a decodificação e letras e sílabas, trata do reconhecimento das palavras e orações como um todo... (Ferreiro e Teberovsky, 1995). Respondendo a inicial, por que ler e escrever é fazer história? É porque essa aprendizagem nos leva a consolidação dos saberes, nos leva a reflexão sobre o escrito, nos permite registrar emoções, fatos, desejos e expectativas para um futuro mais promissor para o exercício da cidadania.

Para maior aprofundamento do assunto, consulte o site:
Alfabetização.mec.gov.br/contapramim.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1- O PODER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA DELGADO ARAUJO.....16

2- AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS
ALESSANDRA BIZACO.....21

3- EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA REPERCUSSÃO NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO
ALINE DE JESUS.....28

4- UMA APROXIMAÇÃO SOBRE AS FASES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE JEAN PIAGET
ALINE ISIDORO DE FRANÇA.....34

5- OS JOGOS COMO FERREAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS.....39

6- A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS.....44

7- ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL
ANA PAULA SILVA ALMEIDA UMEDA.....49

8- A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR
ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES.....55

9- ENSINO DE GEOGRAFIA: PARA QUE E POR QUÊ, ENSINAR GEOGRAFIA?
ANDRÉ DE FREITAS RODRIGUES.....60

10- HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS
ANNY CHRISTINE KISTERS ARCURI.....65

11- O PAPEL DO AEE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
ARIADNE FURTADO SANTOS.....69

12- ARTES PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO.....75

13- A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE PERO BISPO LUNA.....82

14- A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA TRABALHANDO COM A INCLUSÃO
CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA.....88

15- JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS.....95

16- COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: O GÊNERO CONTOS DE FADAS APOIANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
CLÁUDIA SIMÃO LEITE.....101

17- O RESGATE DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDILENE DE JESUS SILVA.....106

18- OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI.....111

19- AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE.....118

20- O TEATRO COMO FERRAMENTA DE CIDADANIA
DANIELE FERNANDES GRESSENS RAMIREZ.....124

21- INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
DEB MARIA FERREIRA.....130

22- CONTEXTOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANICE PEREIRA LIMA.....135

23- TEOREMA DE PITÁGORAS APLICADO NO COTIDIANO
ED CARLOS OLIVEIRA MOTA.....140

24- O ENSINO DE MATEMÁTICA BASEADO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
EDSON JOSÉ CAVICHIOLI.....147

25- AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA
ELINEIDE VASQUES GUEDES.....154

26- O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA
ELISABETH APARECIDA DA SILVA.....159

27- AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA DE FREITAS CAVALCANTE.....166

28- NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA: UTOPIA OU REALIDADE?
FABIANA SOUZA FARIAS.....171

29- TRANSTORNOS E DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM E OS FATORES DE INFLUÊNCIA
FABIANE MARQUES DE LIMA.....178

30- FATORES CULTURAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE CRIANÇAS PEQUENAS
FERNANDA SANTOS MENDES DA SILVA.....184

31- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA
FLAVIA NERI ROSA.....190

32- O USO DA INTERNET E A PRÁTICA DIDÁTICA EM MATEMÁTICA
GEANE PEREIRA DOS SANTOS.....197

33- TDAH- TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: UMA REALIDADE PRESENTE NA SALA DE AULA
GISELE OLIVEIRA DE BRITO.....204

34- EDUCAÇÃO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ENSINO DE CIÊNCIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DAS PANCS
HELAINE MARINES LOPES MANOEL.....209

35- JOGOS QUE ENSINAM: BRINCANDO SE APRENDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HELOÍSA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA.....214

36- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NAS DISCUSSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ISABEL CRISTINA DA CRUZ BATISTA.....220

37- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
IVONE DE FÁTIMA JOSAFÁ.....225

38- A IMPORTÂNCIA E O PODER DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO UNIVERSO INFANTIL
JANAÍNA LIMA ALVES MONTEIRO.....230

39- A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANDIRA DOS SANTOS.....235

40- O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOICE BARBOSA LIMA.....241

41- EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE
JONATHAS NEVES GOMES.....247

42- INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....252

43- O DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
KELLY CRISTINA PANTALEÃO.....261

44- O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY THIAGO DA SILVA.....268

45- A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E NA LITERATURA INFANTIL
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO.....273

46- A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
LILIAN ALVES PRECRIMO.....279

47- DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCELI FREITAS PASSUAN.....284

48- O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO
LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES.....291

49- PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM
LUIZ FERNANDO SOARES CLARO.....297

50- O ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA
MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA.....304

51- ARTE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA PIMENTA.....310

52- A LITERATURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
MARIA JOSÉ CONCEIÇÃO A MARCONDES.....317

53- A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NA CULTURA BRINCANTE BRASILEIRA
MARIA LUCIENE DA SILVA.....324

54- OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA ROZELE DA SILVA.....331

55- AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS.....340

56- EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI
MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO.....346

57- AS CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO.....351

58- BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: DA TEORIA À PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS.....358

59- JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA MARIA DA SILVA.....363

60- A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS.....368

61- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
PRISCILLA ÁVILA OLIVER.....374

62- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS MULTILETRAMENTOS COMO RECURSO DA PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA
REGINA JERÔNIMO.....378

63- SÍNDROME DE DOWN – O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA APARECIDA THEODORO FERREIRA.....383

64- TEMAS TRANSVERSAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
RENATA MARQUEZINI GABRIELE.....389

65- A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....394

66- A MÚSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RITA MARIA DO NASCIMENTO.....403

67- O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO NA INFÂNCIA
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL.....409

68- AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PRÁTICA PEDAGÓGICA
ROGERIO SAURER DALBONI.....413

69- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK.....419

70- DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
ROSENIL CANDIDO PACHECO.....423

71- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS
ROSENTINA SANTOS CASTRO.....430

72- O MUNDO DAS HISTÓRIAS E A CRIATIVIDADE
RUTE HELENA DA SILVA SANTOS.....436

73- O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DO LÚDICO
SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA.....443

74- O BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SANDRA TAINO.....448

75- ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR TERAPÊUTICO PARA AS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA.....454

76- A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
SELMA JORGE COSTA MIRANDA.....461

77- LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA IMPRESCINDÍVEL
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....468

78- MUSICALIDADE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES.....474

79- EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL: A GESTAÇÃO E O PARTO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
TAÍS PATRICIA VIÉGAS DE ANDRADE.....480

80- LITERARURA PARA APRENDIZADO INFANTIL
TATIANA SANTOS NOVAES.....486

81- ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AUTISTAS
TATIANE DE SOUZA PRADO.....496

82- ATENDIMENTO INCLUSIVO
TATIANE FERREIRA DE SOUZA.....506

83- SALAS MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÓS E CONTRAS
TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES.....511

84- HISTÓRIAS INFANTIS
VANDERLEIA ALVES MADEIRA.....519

85- O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA
VIVIANE MENEZES DE SOUZA.....523

86- AS PRÁTICAS NA SALA DE AULA COM FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DIGITAIS
ZILDA DA SILVA.....530

Nós temos o curso ideal para você!

- Graduação
- Pós-Graduação
- MBA
- Formação de Graduados
- Extensão Universitária
- Aperfeiçoamento
- Atualização




Inscrições abertas
para o vestibular
2024
O primeiro passo em direção ao seu futuro.
ITEQ
ESCOLAS

O PODER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA DELGADO ARAUJO

RESUMO:

A leitura na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Quando introduzidas precocemente no mundo da leitura, as crianças são expostas a diferentes tipos de textos, histórias e conhecimentos, que contribuem para a expansão de seu vocabulário, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de estimular a criatividade e imaginação. Através da leitura, as crianças têm a oportunidade de se familiarizar com a estrutura do livro, a função das letras e palavras, a forma de contar uma história e até mesmo a aquisição de valores morais e éticos. Além disso, a leitura proporciona momentos de interação, seja com o professor, com os colegas de classe ou até mesmo com os familiares, estimulando a comunicação e socialização.

Palavras-Chaves: Leitura; Educação Infantil; Contos de Fadas; Aprender.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois tem o poder de abrir um mundo de possibilidades e estimular a imaginação das crianças. Ao se envolver com livros desde cedo, os pequenos desenvolvem habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais que serão fundamentais ao longo de suas vidas.

Primeiramente, a leitura proporciona às crianças a oportunidade de adquirir vocabulário e familiaridade com a estrutura da língua. Ao ler para elas ou incentivá-las a ler, os pais e educadores estão introduzindo novas palavras, expressões e formas de comunicação. Isso ajuda a expandir o repertório linguístico dos pequenos e os prepara para se expressarem com clareza e eficácia no futuro.

Além disso, a leitura desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de análise das crianças. Ao se envolverem com histórias, elas são desafiadas a fazer conexões entre os eventos, a entender as motivações dos personagens e a refletir sobre as consequências de determinadas ações. Essa habilidade de interpretar narrativas é transferível para outras áreas do conhecimento e é crucial para a compreensão de textos e informações diversas.

A leitura também é uma forma de cultivar a empatia e o entendimento do mundo ao redor. Por meio das histórias, as crianças entram em contato com diferentes realidades, personagens e culturas. Elas aprendem a se colocar no lugar do outro, a entender diferentes pontos de vista e a respeitar a diversidade. Essa capacidade de se relacionar com o próximo é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Outro aspecto importante da leitura na educação infantil é o estímulo à criatividade e à imaginação. Ao se depararem com mundos imaginários e personagens fantásticos, as crianças são encorajadas a explorar sua criatividade e a desenvolver sua capacidade de criar histórias e imagens mentais. Essa habilidade de criar, inventar e resolver problemas de forma criativa é essencial para o desenvolvimento do pensamento inovador e empreendedor no futuro.

Além dos benefícios cognitivos, a leitura também impacta o desenvolvimento emocional das crianças. Por meio das histórias, elas têm acesso a diversas emoções e podem aprender a lidar com elas. As narrativas oferecem a oportunidade de discutir sentimentos, medos, frustrações e alegrias, auxiliando as crianças a compreenderem suas próprias emoções e a desenvolverem habilidades de inteligência emocional.

Por fim, a leitura na educação infantil é uma forma de fortalecer os vínculos familiares. Ler para as crianças cria um momento de conexão e intimidade entre pais e filhos, uma oportunidade de compartilhar emoções e experiências. Essa prática também estimula o respeito pela cultura escrita, transmitindo a mensagem de que a leitura é valiosa e relevante.

Em resumo, o poder da leitura na educação infantil é inegável. Ao envolver as crianças com histórias desde cedo, pais e educadores estão proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos pequenos. Através da leitura, as crianças adquirem vocabulário, desenvolvem pensamento crítico, cultivam a empatia, estimulam a criatividade e fortalecem os laços afetivos. Portanto, ler para as crianças é um ato de amor e investimento no seu futuro.

É importante ressaltar que a leitura na educação infantil não deve ser vista apenas como um exercício de decodificação de palavras, mas sim como uma atividade prazerosa e significativa para as crianças. Os educado-

res devem estabelecer um ambiente acolhedor e estimulante, com acesso a diferentes tipos de livros e materiais de leitura, de forma a despertar o interesse e o gosto pela leitura desde cedo.

Além disso, os educadores têm o papel de mediar e incentivar a participação ativa das crianças na leitura, por meio de perguntas, diálogos e reflexões sobre o que está sendo lido. Dessa forma, as crianças desenvolvem habilidades de compreensão e interpretação, além de adquirirem o hábito de ler e buscar conhecimento por conta própria.

Portanto, a leitura na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua imaginação, criatividade, linguagem e habilidades sociais, além de proporcionar momentos prazerosos de aprendizado e descoberta.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, fornecendo-lhes ferramentas e habilidades essenciais para o seu crescimento. Uma das formas mais tradicionais de educação e entretenimento durante a infância é a leitura de contos de fadas. Os contos de fadas têm sido parte integrante da infância de muitas gerações, transmitindo importantes lições e valores. Este texto discorrerá sobre a relação entre a educação infantil e os contos de fadas, explorando sua importância na formação das crianças.

A psicanalista Ângela Maria Bouth fez um estudo sobre as cantigas-de-roda brasileiras, fazendo uma articulação das mesmas com os pensamentos do psicanalista Bruno Bettelheim. Este foi um Psicólogo austríaco nascido em Viena, de grande destaque histórico nos estudos sobre crianças com problemas mentais. Iniciou, seus estudos com crianças vítimas de distúrbios emocionais graves, principalmente as autistas. Foi um dos especialistas que mais se debruçou sobre o estudo da influência dos contos de fadas. Para ele a grande diferença entre este tipo de contos e os modernos é que os primeiros, ao contrário dos segundos, não remetem apenas para o encantamento, tratando também de problemas existenciais, algo que permanece inalterável com a passagem do tempo (BRÉSCIA, 2003).

A educação infantil tem como objetivo principal proporcionar um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Nesta fase, as crianças são expostas a diferentes formas de aprendizado, como brincadeiras, atividades sensoriais e interações sociais. A educação infantil também é responsável por introduzir conceitos básicos, como alfabetização, numeracia e habilidades motoras.

Os contos de fadas desempenham um papel significativo na educação infantil, ajudando no desenvolvimento de várias habilidades. Primeiramente, os contos de fadas estimulam a imaginação das crianças, permitindo que elas criem e visualizem ambientes e personagens maravilhosos. Além disso, os contos de fadas contribuem para a expansão do vocabulário, melhorando a linguagem oral e escrita das crianças.

Os contos de fadas são ricos em lições e valores que são passados para as crianças. Através das histórias, as crianças aprendem sobre a importância da coragem, da amizade, da honestidade e da perseverança. Os contos de fadas também abordam temas complexos, como a diferença entre o bem e o mal, proporcionando às crianças uma visão moral e ética.

Os contos de fadas têm a capacidade de ajudar no desenvolvimento emocional das crianças. Muitas vezes, as histórias retratam emoções universais, como o medo, a tristeza e a alegria, permitindo que as crianças identifiquem e compreendam seus próprios sentimentos. Além disso, os contos de fadas incentivam a empatia, fazendo com que as crianças se identifiquem e se preocupem com os personagens.

Os contos de fadas podem ser utilizados como uma ferramenta pedagógica eficaz na educação infantil. Através da leitura de contos, as crianças são desafiadas a refletir sobre o enredo, identificar personagens e localizações, prever eventos futuros e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Além disso, os contos de fadas podem ser adaptados para atividades práticas, como dramatizações e artesanatos.

Sendo assim, Bouth (1989, p.72) enfatiza," [...] a brincadeira-de-roda possui conteúdo similar ao dos contos-de-fada alimentando a imaginação e a fantasia, oferecendo à pessoa em desenvolvimento a oportunidade de encontrar a sua própria solução para conflitos internos [...]".

Ao escolher uma cantiga no grupo de brincadeiras, a criança estaria fazendo-o de maneira condizente com a sua situação interna naquele momento, buscando uma comunicação com os seus conteúdos mais profundos, assim como uma maneira de elaborá-los. A brincadeira de roda possibilita um distanciamento adequado por parte da criança em relação aos seus próprios conteúdos inconscientes, dando- -lhe a oportunidade de ter algum domínio sobre eles. Isso suscita um processo de fortificação do ego (BOUTH, 1989).

Os contos de fadas têm um papel fundamental na educação infantil, proporcionando às crianças um meio de aprendizado lúdico e divertido. Através dos contos de fadas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais

para seu crescimento. Além disso, os contos de fadas transmitem importantes valores e lições que auxiliam na formação da personalidade e do caráter das crianças. Portanto, é essencial que as escolas e os educadores incorporem os contos de fadas em sua prática pedagógica, aproveitando ao máximo o potencial educativo dessas histórias encantadoras.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente para trabalhar leitura na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças como leitores e incentivadores da leitura. Através de uma formação sólida e adequada, os professores estarão aptos a transmitir o amor pela leitura, desenvolver habilidades de leitura e compreensão e promover a literacia na sala de aula. Neste texto, abordaremos a importância da formação docente para o trabalho com leitura na educação infantil e discutiremos algumas estratégias e competências que os professores devem adquirir.

A contação de histórias como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente com a prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque, além de educar e instruir, a contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007). Coelho (2000) aponta que a criança aprende com o lúdico, jogos, brincadeiras e a história contada de forma agradável desperta o interesse do aluno para o aprendizado.

A formação docente é essencial para garantir que os professores possuam os conhecimentos teóricos e práticos necessários para trabalhar com leitura na educação infantil. Uma formação adequada permitirá aos professores compreenderem a importância da leitura no desenvolvimento infantil, aprender estratégias de ensino eficazes, selecionar materiais adequados e incentivar o gosto pela leitura.

Quando trabalhada desde a infância, a contação de histórias pode estimular a leitura, como também estimular a aprendizagem acerca da decodificação do código linguístico. Segundo Bamberger (1991, p. 10) "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".

Os professores devem ter conhecimento sobre as teorias da aprendizagem da leitura e compreender as diferentes fases do desenvolvimento da leitura na infância. Isso inclui conhecer aspectos como a aquisição do alfabeto, a identificação de letras, a compreensão de texto e a interpretação de histórias.

Além do conhecimento teórico, os professores devem ser capazes de aplicar de maneira prática as estratégias de ensino da leitura na educação infantil. Isso inclui a promoção de atividades de leitura em sala de aula, a seleção de livros adequados à faixa etária das crianças, a realização de rodas de leitura e o estímulo à criação de hábitos de leitura.

Como nota Busatto (2005), para que a contação seja bem-sucedida, o narrador deve contar com o coração, de modo que se identifique com o conto e permita que o ouvinte também o faça. Acrescenta que "antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador" (BUSATTO, 2005, p. 47).

A consciência fonológica é a habilidade de perceber e manipular os sons da fala, sendo considerada um pré-requisito para a aprendizagem da leitura. Os professores devem ser capazes de desenvolver atividades que promovam a consciência dos sons da língua, como rimas, jogos de adivinhação e identificação de sílabas.

As crianças possuem diferentes ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Portanto, os professores devem ser capazes de adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso inclui a utilização de recursos visuais, auditivos e táteis, bem como a prática da leitura em grupos pequenos ou individualmente.

Deste ponto de vista, Busatto (2005) considera que:

> O envolvimento afetivo com a história narrada permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas. Cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionam, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial, uma intenção que considera primordial, e isto é natural, se pensarmos na narrativa como uma atividade dinâmica que atua sobre os diferentes níveis de realidade. (BUSATTO, 2005, p. 48)

As rodas de leitura são momentos em que o professor e as crianças se reúnem para ler e discutir histórias. Essas atividades estimulam a interação social, a compreensão de texto e o prazer pela leitura.

A hora do conto é um momento em que o professor narra uma história para as crianças, utilizando entonação, expressão facial e corporal. Essa atividade desperta o interesse pela leitura e desenvolve a imaginação das crianças.

A postura corporal do narrador pode contribuir para a contação da história. O conto pode ser narrado sentado ou em pé, de modo que se sinta mais confortável, o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, pois dessa forma o corpo se encontra mais flexível e a expressividade corporal transmite uma linguagem do corpo harmoniosa. Tais posturas externas estão relacionadas com a postura interna. "Ao se permitir internamente, fica mais fácil soltar o corpo, e estas são condições favoráveis à narrativa" (BUSATTO, 2005, p. 72).

Criar um cantinho da leitura na sala de aula, com livros disponíveis e confortáveis, incentiva as crianças a explorarem os livros por conta própria, desenvolvendo o hábito de leitura.

Jogos, quebra-cabeças, histórias em quadrinhos e atividades de dramatização são algumas das estratégias lúdicas que podem ser utilizadas pelos professores para estimular a leitura na educação infantil.

A formação docente é crucial para garantir que os professores estejam preparados para trabalhar com leitura na educação infantil. Os professores precisam adquirir conhecimentos teóricos, habilidades práticas e competências específicas para promover a leitura de forma eficaz e prazerosa. Além disso, é importante que os professores utilizem diferentes estratégias, atividades lúdicas e recursos para tornar a leitura uma experiência enriquecedora para as crianças. Assim, a formação docente é essencial para desenvolver uma sólida base de leitores na educação infantil, influenciando positivamente a jornada literária das crianças ao longo de suas vidas.

A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. "As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras" (MATOS; SORSY,2007, p7).

As crianças aprendem muito através da leitura. A leitura ajuda no desenvolvimento do vocabulário, no aumento do conhecimento sobre diferentes assuntos, na melhoria da habilidade de escrita e na compreensão de diferentes pontos de vista. Além disso, a leitura também ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças. Por isso, é importante incentivar as crianças a lerem desde cedo e proporcionar acesso a uma variedade de livros e materiais de leitura adequados à sua faixa etária.

Uma possível causa deste fato é que os docentes ainda possuem aspectos tradicionais de ensino e aprendizagem, sejam por carências na sua formação inicial ou até mesmo motivos políticos e econômicos da própria Educação. Essas carências durante a formação inicial acabam trazendo o sentimento de despreparo para ensinar ciências por parte do professor que decide utilizar de assuntos cotidianos (higiene, alimentação etc.) conduzindo uma aula de forma mecânica (MENDES; TOSCANO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura para bebês na escola é uma prática extremamente importante e que deve ser valorizada. Este momento de leitura em grupo, por mais simples que possa parecer, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos.

Durante os primeiros anos de vida, a criança está em pleno processo de formação da sua linguagem e é nesse período que ocorre a maior quantidade de conexões cerebrais. A leitura auxilia nesse desenvolvimento, pois através dela os bebês têm contato com diferentes sons, palavras e narrativas, enriquecendo seu vocabulário e estimulando a construção de sentenças e expressões.

Além disso, a leitura para bebês na escola contribui para o estabelecimento de laços afetivos. Ao compartilhar essa experiência com os colegas de turma, a criança se sente parte de um grupo e cria laços de amizade. A presença do professor também fortalece esse vínculo, pois ele atua como mediador entre a história e os pequenos, incentivando a interação e a participação ativa.

Outro aspecto fundamental é o estímulo à imaginação e à criatividade. As histórias proporcionam um mergulho em mundos fantásticos, onde personagens ganham vida e situações inusitadas acontecem. Essa vivência permite que os bebês desenvolvam a capacidade de fazer associações, interpretar símbolos e criar diferentes perspectivas sobre o mundo ao seu redor.

É importante destacar também que a leitura para bebês na escola não se resume apenas ao momento em que o professor lê o livro. É necessário que a escola ofereça um ambiente literário, com livros ao alcance das crianças, incentivando a exploração individual. Essa disponibilidade de materiais desperta o interesse pelos livros e pela leitura, fazendo com que ela se torne um hábito prazeroso.

Para que a leitura para bebês na escola seja efetiva, é necessário que as atividades sejam planejadas de maneira adequada. O professor precisa selecionar livros que sejam apropriados para a faixa etária dos bebês, com textos simples, ilustrações atrativas e temas relacionados ao universo infantil. Além disso, é importante que o professor esteja bem-preparado, conheça a história que será lida e saiba como envolver os pequenos na narrativa.

Outro aspecto a ser considerado é a interação entre o livro e outros elementos. Os bebês têm uma relação de exploração com o mundo à sua volta, e a leitura pode ser enriquecida através de recursos como materiais táteis e sensoriais. Um exemplo disso é o uso de livros com abas, texturas diversas e até mesmo cheiros, que estimulam diferentes sentidos e tornam a experiência da leitura ainda mais completa.

Outro ponto a ser destacado é a importância da repetição. As crianças dessa faixa etária se beneficiam da repetição das histórias, pois isso reforça o conhecimento adquirido e permite que elas se apropriem das palavras, dos gestos e das entonações utilizadas pelo professor durante a leitura. A repetição também proporciona uma sensação de segurança para os bebês, pois eles se sentem familiarizados com a história e conseguem projetar suas expectativas sobre o que irá acontecer.

A leitura para bebês na escola não deve ser vista apenas como um momento isolado, mas como parte de um projeto educativo mais amplo. Ela deve estar inserida em uma abordagem que priorize a cultura escrita desde os primeiros anos de vida, valorizando a construção de identidade leitora por meio da leitura de diferentes tipos de textos, como livros, revistas, gibis, entre outros.

É importante também promover a integração da leitura com outras áreas do conhecimento. Por exemplo, ao ler um livro sobre animais, é possível explorar o tema através de atividades relacionadas à ciência, como identificação de características físicas, reprodução de sons e até mesmo visitas a zoológicos ou fazendas. Essa interdisciplinaridade torna a leitura ainda mais significativa para os bebês.

Outro aspecto relevante é o envolvimento das famílias no processo de leitura. A escola deve incentivar a participação dos pais e responsáveis, compartilhando informações sobre a importância da leitura para bebês e sugerindo atividades que possam ser realizadas em casa. É fundamental que as famílias percebam a leitura como um momento prazeroso e de interação com os pequenos, fortalecendo a relação de afeto e a valorização da cultura leitora desde cedo.

Por fim, é importante ressaltar que a leitura para bebês na escola é um investimento no futuro. Ao proporcionar o acesso aos livros e ao mundo da leitura desde cedo, estamos preparando as crianças para os desafios da vida e estimulando o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a linguagem, a criatividade, a imaginação e o senso crítico. É através da leitura que as crianças constroem sua visão de mundo, ampliam seu repertório cultural e se tornam cidadãos mais conscientes e participativos.

Os benefícios da leitura para bebês na escola são inúmeros e duradouros. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino valorizem e priorizem esse momento, oferecendo um espaço acolhedor e diversificado, com uma seleção cuidadosa de livros e atividades que estimulem a curiosidade, a imaginação e a vontade de descobrir o universo mágico da leitura. A leitura para bebês na escola é um investimento valioso, que contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e com amor pela leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à Metodologia Do Trabalho Científico, 10. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/ fev./ Mar/ abr., Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso em: 10 de Junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITANNICA. In Escola Online. Contação de História. Enciclopédia Escolar Britannica, 2015. Web, 2015.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1a ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FRANCISCO, F. R. A contação de histórias no ensino de ciências: um recurso didático. Trabalho de conclusão de curso.

MACHADO, Regina. Acordais: Fundamentos Teóricos - Poéticos Da Arte DeContar Histórias- São Paulo: DCL,2004.

MATOS, G. A.; SORSY, I. O Ofício do Contador de Histórias. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

ALESSANDRA BIZACO

RESUMO

A contação de história trata-se de uma prática antiga, utilizada para comunicação e propagação da cultura social, política e educacional dos homens, ao longo dos séculos. Essa prática, adotada como estratégia de ensino, especialmente na infância, quando o indivíduo está em desenvolvimento das habilidades humanas fundamentais, utilizando a imaginação para relacionar ao que aprende, a contação de histórias caracteriza-se como uma importante ferramenta para o processo de alfabetização, considerando a possibilidade do trabalho com diferentes gêneros, como os contos de fadas, que permitem relacionar fantasia à realidade. Diante desta realidade, este estudo objetivou identificar as contribuições da contação de histórias à alfabetização na fase da infância. A relevância do estudo justifica-se na necessidade de valorização da literatura na alfabetização, situação que depende de professores que adotem a contação de histórias como prática educativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Contação de histórias; Alfabetização; Contos de Fadas.

ABSTRACT

Storytelling is an ancient practice, used for communication and propagation of the social, political and educational culture of men, over the centuries. This practice, adopted as a teaching strategy, especially in childhood, when the individual is developing fundamental human skills, using imagination to relate to what he learns, storytelling is characterized as an important tool for the literacy process, considering the possibility of working with different genres, such as fairy tales, which allow relating fantasy to reality. Faced with this reality, this study aimed to identify the contributions of storytelling to literacy in childhood. The relevance of the study is justified by the need to value literature in literacy, a situation that depends on teachers who adopt storytelling as an educational practice. The adopted methodology was bibliographical research.

Keywords: Storytelling; Literacy; Fairy tale.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou relacionar as contribuições da contação de histórias ao processo da alfabetização, considerando a importância de uma prática lúdica, dinâmica e significativa para a construção do conhecimento, especialmente na fase da infância. As habilidades desenvolvidas a partir desta prática devem estar evidentes aos docentes, a partir de um planejamento para apresentar as histórias de maneira mágica e criativa.

A contação de histórias pode ocorrer a partir da adoção de diferentes gêneros, como os contos de fadas que apresentam algumas características fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, como a presença do elemento mágico, possibilitando mudanças aos personagens ou objetos, que conduz a resolução do conflito (COELHO, 2009).

Durante a infância, a aprendizagem pode acontecer de maneira prazerosa, especialmente quando as estratégias de ensino envolvem a prática da leitura, permitindo a efetivação do processo de alfabetização. Os contos de fadas estimulam a imaginação e direcionam à formação do estudante em sujeito criativo, crítico, capaz de enfrentar seus medos e emoções ao associar a vitória do herói à sua realização pessoal, além de permitir que o estudante esteja mais aberto à comunicação e socialização entre familiares, colegas e o ambiente escolar (FERREIRA, 2007).

Diante desta realidade, este estudo objetivou identificar as contribuições da contação de histórias à alfabetização na fase da infância. Como objetivos específicos, estão: estabelecer as características da contação de histórias; relacionar os contos de fadas ao desenvolvimento das habilidades infantis; identificar as possibilidades de adoção da contação de histórias como prática pedagógica.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de valorização da literatura na alfabetização, situação que depende de professores que adotem a contação de histórias como prática educativa e que gostem de contar histórias, narrando de uma forma que possibilite o envolvimento das estudantes, despertando a imaginação e desmistificando a ideia de que as histórias são um momento de distração para as estudantes a fim de entretenimento na sala de aula.

A pesquisa foi elaborada com um estudo de cunho bibliográfico que possibilitou a compreensão dos métodos que podem aprimorar a prática educadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base na literatura. Para o referencial teórico transcorrer de forma organizada, fácil e lógica para leitura a organização do estudo foi realizada por meio de fichamento, leitura de livros e textos periódicos pesquisados.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias caracteriza-se como uma prática importante, que auxilia na formação da personalidade do estudante, permitindo assimilações dos temas da história com sua realidade, interpretando maneiras de superar os obstáculos e conquistarem aquilo que desejam devido às atitudes escolhidas (FARIA, FLAVIANO E GUIMARÃES, 2017).

Na contação de histórias, durante o desenrolar da trama, o estudante é levado a identificar-se com o personagem principal e passa a viver a história, tentando buscar respostas antes do final do conto que geralmente são simples, mas impactantes à sua realidade (ROSSONI, 2013).

As crenças tratadas nos diferentes gêneros adotados para a contação de histórias produzem um efeito fundamental no funcionamento e desenvolvimento humano, desde as relações psicológicas às fisiológicas, podendo auxiliar na superação das dificuldades encontradas na vida adulta (SOUZA, 2014).

Para Vasconcelos (2017), ao imaginar um futuro pelo olhar otimista interpretado pelas narrações, o estudante é incentivado a desenvolver mais rapidamente suas funções de um modo geral, direcionando à busca pela solução de suas dificuldades. A valorização do comportamento e da determinação deve ser abordada em consonância com a literatura dos diferentes gêneros escolhidos para o trabalho em sala de aula.

O estudante faz a transposição da narração para sua realidade e suas funções elaboram uma resposta às adversidades da vida por meio da repetição das histórias ouvidas, encontrando nos textos autonomia, autoconfiança e práticas positivas, que refletem no coletivo. Esse fator explica a insistência das estudantes por ouvirem as mesmas histórias sempre, pedindo aos familiares que repitam as histórias sem alterar nenhuma passagem, de modo a criar uma referência usada para sua compreensão e elaboração de respostas às angústias ainda não resolvidas.

A repetição ainda proporciona ao estudante um processo de confirmação que será superado quando alcançar a solução para seu problema e, neste momento, ela deixa de insistir em uma determinada história, buscando novas narrações que respondam às suas expectativas (LIMA E ROSA, 2012).

O estímulo dos pais e professores, ao realizarem a contação de histórias, facilita aos estudantes a exposição de suas angústias e ansiedades, compartilhando os sentimentos em conversas para interpretação das histórias. Quando uma contação fascina o estudante que passa a repetir seus acontecimentos, as histórias passam a representar uma experimentação indireta, pois os personagens vivem finais que o estudante ainda está em busca com apoio na narrativa.

Rodrigues (2009) chama atenção para o fato de que haverá efeito da contação de histórias nas decisões das estudantes quando as atividades realizadas por elas não sofrerem julgamentos ou censura, pois o objetivo de uma contação não é ensinar como decidir sobre uma situação que aflige sua vida, mas oferecer meios para que as estudantes expressem suas dificuldades emocionais de uma maneira protegida.

A contação de histórias proporciona a busca por novos caminhos e articulações da vida cotidiana, trazendo significado às histórias de acordo com a necessidade do leitor. A literatura infantil fantasiosa disfarça a realidade social, cultural e política da humanidade nos personagens e enredo.

As estudantes desenvolvem sua identidade e autonomia quando se relacionam intimamente aos processos de socialização no meio que estão inseridas. Esta interação social ocorre devido à ampliação dos laços afetivos que as estudantes estabelecem com os adultos, auxiliando no reconhecimento das diferenças entre as pessoas, as classes e as condições de vida, incentivando a valorização do aproveitamento de sua realidade pelo enriquecimento de seus conhecimentos culturais, políticos e sociais (SOUZA E COSSON, 2018).

Sendo assim, a contação de histórias proporciona a identificação de respostas para as ansiedades infantis dentro das diversidades encontradas no mundo, permitindo subsídios capazes de sustentar uma vida adulta de determinação e envolvimento com a realidade. Quando este período de fantasia é interrompido, o estudante passa a encontrar mais dificuldade em encontrar soluções aos conflitos. A contação de histórias inicia na vida infantil um processo de autoconhecimento para identificar as possibilidades de cada sujeito em superar as dificuldades.

Quando o estudante é oportunizado lidar com as diferentes realidades a partir da contação de histórias, a ampliação do conhecimento sobre as necessidades de superar obstáculos reais surge, estimulando a criatividade, além de favorecer o gosto pela leitura desde muito cedo, afinal, a história é uma maneira de deixar a mente sempre pronta para trabalhar nas situações adversas, encontradas no cotidiano.

A contação de histórias, portanto, trata-se de uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, pois permite a construção da identidade infantil e o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e comportamentais. Como a literatura é a maneira mais fácil de estimular a consciência crítica do leitor.

Para Oliveira (2010), o contador de histórias precisa ter consciência que sua atitude influencia no significado da leitura aos estudantes. Quando o estudante ouve uma histó-

ria, ela é convidada a participar da narrativa e compartilhar com o leitor as sensações do personagem, possibilitando uma identificação de suas reais sensações e aflições. A leitura é o momento ideal de organizar os pensamentos do estudante, ampliando seu repertório de conhecimentos.

Sendo assim, algumas lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem infantil podem ser preenchidas com a contação de histórias, oportunizando abordar a necessidade da formação de um cidadão crítico e participativo, possíveis com o redimensionamento dos conhecimentos aplicados, principalmente nas salas de aula, momento das descobertas sobre a realidade para colaborar com a elaboração de uma sociedade menos individualista e conflitante acerca das possíveis melhoras.

CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Os contos de fadas são, em sua grande maioria, o primeiro contato das estudantes com a leitura, seja pelo incentivo dos pais, seja na leitura oral realizada pelos professores nas escolas. Os textos literários atingem o público infantil devido à valorização dada pela mídia na produção de filmes, desenhos sobre reinos mágicos, histórias em quadrinhos, entre outros.

A estrutura e o conteúdo dos contos de fadas provocam um envolvimento significativo ao leitor infantil, assim como a identificação com os personagens e tramas da história. Esse processo de identificação acontece por meio dos contos de fadas, que proporcionam ao estudante caminhos de atribuição de significado para sua própria realidade.

Os contos de fadas abordam temas relacionados às necessidades pessoais que o estudante precisa driblar, relacionando a leitura de maneira inconsciente, de modo a compreender a forma como as lutas íntimas podem ser superadas a partir da interpretação das histórias fantasiosas, oferecendo amadurecimento com exemplos que envolvem uma situação de alívio temporário ou permanente, de acordo com a dificuldade encontrada (FERREIRA, 2007).

Dentro da escola, os contos de fadas devem assumir um papel de formação leitora na proporção literária, independente do gênero. Inicialmente, os textos de ficção propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental que auxiliam na continuidade do interesse pela leitura e produções textuais.

Para Costa (2013) os contos de fadas são dignos de uma exploração em sala de aula para que ocorra um acréscimo ao significado psicológico do estudante, pois a narração incentiva o leitor e o ouvinte a encararem a literatura como uma arte, que transmite valores determinados, influenciando nas atitudes éticas a fim de melhorar a convivência entre as pessoas, principalmente em sua fase inicial, ou seja, no momento escolar.

A magia dos contos de fadas deixou de ser algo exclusivo aos estudantes para ajudar nas realizações pessoais dos adultos. Histórias que podem parecer infantis são, na verdade, uma introdução ao conhecimento histórico de povos, carregando uma herança oculta nos sentidos essenciais para a vida humana. O significado real dos contos de fadas só pode ser percebido quando o encantamento é experimentado pela forma original das histórias (ROSSONI, 2013).

Sendo assim, as leituras realizadas nas salas de aula devem ser planejadas pelos professores de modo que o estudante não seja apresentado aos contos de qualquer jeito, escolhendo qualquer volume para leitura, ou seja, deve existir uma intenção didática no processo, realizando as leituras conforme as realidades de aprendizagem do estudante (VASCONCELOS, 2017).

O momento da contação de histórias deve ser previamente elaborado pelo professor, levando-se em conta o público ao qual se destina aquela leitura e o ambiente onde vai ser realizada a ação, exigindo as práticas didáticas corretas. Previamente, o professor deve se apropriar do tema do conto para realizar a leitura oral, eliminando riscos e imprevistos em sala de aula em relação ao desconhecimento do tema (SOUZA, 2014).

O processo de leitura deve ser cuidadosamente despertado nas estudantes de modo que ocorra desde muito cedo, exigindo que o leitor encare a literatura como uma arte fundamental para seu desenvolvimento.

Para Costa (2013), o leitor infantil interessado tem possibilidades maiores de tornar-se um adulto leitor, com habilidades críticas e uma criatividade mais perceptível do que um sujeito que não lê. O pensamento fica mais rápido para desvendar soluções às situações-problemas do cotidiano, permitindo que a leitura do mundo preceda a leitura das palavras, adquirindo um ato contínuo de interesse por variados gêneros literários.

Os contos de fadas ultrapassam os tempos civis e transformam a estudante leitora interessada por aventuras, mistérios e romances, de modo a viver mais intensamente diante das situações (OLIVEIRA, 2010).

A escola é o lugar que chega mais próximo ao nascimento de um sujeito que pratica a leitura por prazer e não apenas obrigação. O conto de fadas, por sua vez, pode ser a porta de entrada para este despertar, conhecendo o mundo por meio da fantasia e ampliando, posteriormente, a diversos gêneros literários.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A ALFABETIZAÇÃO

A ação de contar histórias faz parte da realidade escolar há muitos anos. Os professores praticam este processo, mas ainda existe o desconhecimento da importância que a contação de histórias tem na missão de educar, alfabetizar e formar para a vida.

Os contos de fadas para a prática pedagógica são fundamentais para que o professor identifique o melhor momento de audição das narrações, percebendo como as histórias podem auxiliar no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, dentro do ambiente escolar e nas relações de socialização em espaços diversificados (FARIA, FLAVIÁNO E GUIMARÃES, 2017).

Os contos de fadas auxiliam o processo de alfabetização, introduzindo a leitura de maneira divertida e curiosa. Porém, é importante que a prática da leitura seja desenvolvida nas salas de aula quando os professores estiverem preparados para entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nas estudantes, devido ao papel fundamental que o professor exerce na vida do aluno, pois o contato diário reflete em uma confiança e uma ligação entre docente e discente (FERREIRA, 2007).

Ao utilizar a literatura infantil durante o processo de aprendizagem, o professor permite que o estudante invente e improvise situações fascinantes e significativas Estes processo pode ser realizado pelos trabalhos em grupos, debates, leitura crítica de jornais, dramatização de histórias, entre outros, desde que as situações possibilitem ao aluno a percepção de que podem se tornar um sujeito atuante e livre, que sente prazer na leitura, valorizando a participar de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (LIMA E ROSA, 2012).

A contação de histórias representa um instrumento de alfabetização adotado pelos professores, que vem adquirindo espaço nas escolas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, representando uma prática educativa que reflete em resultados positivos, desafiadores e perceptíveis, favorecendo a ampliação do vocabulário, conhecimento, interpretação, criatividade, senso crítico, além de incentivar a leitura e escrita, situações que direcionam à alfabetização significativa (FARIA, FLAVIANO E GUIMARÃES, 2017).

A contação de histórias adotada como prática pedagógica deve estimular o interesse e participação do estudante, ampliando a qualidade do processo de alfabetização, a partir da adoção de estratégias docentes que atribuam ênfase às características que precisam de destaque, como a personalidade de alguém ou os detalhes de um cenário. Sendo assim, além do professor assumir o papel de contador de histórias, as narrações podem ser realizadas por outras pessoas, como familiares convidados à participação na escola, permitindo dinâmica ao processo, chamando atenção dos estudantes.

Para atribuir à contação de histórias a caracterização de prática pedagógica fundamental ao processo de alfabetização, ainda é importante que o espaço de narração seja construído para estimular a imaginação da turma, ou seja, uma história com animais pode conter figuras de bichos de estimação das estudantes no ambiente, por exemplo. O professor ainda pode contar histórias em espaços diferentes da sala de aula, como biblioteca, parques, pátio, entre outras oportunidades, oferecendo objetos e caracterizações que permitam a construção da imagem da história.

De acordo com Rossoni (2013), a contação de história não se inicia, necessariamente, nos livros, estando no momento exato para ser narrada. Por mais simples e acessível que a linguagem escrita seja, ainda exige uma adaptação verbal para facilitar a compreensão, tornando-a mais dinâmica e mais comunicativa. A escolha por qual história será contada em sala de aula é extremamente importante para que o professor possa envolver os alunos na ação de contar histórias, principalmente no desenvolvimento do interesse do estudante.

De acordo com Ferreira (2007), a contação de histórias deve acontecer em diferentes momentos da aula, com propostas variadas, não sendo limitada à simples leitura de um conto, mas evidenciando as relações entre narração e realidade, personagens e experiências. A contação precisa ser adotada como estratégia docente para o desenvolvimento das habilidades infantis.

Ao inserir a contação de histórias na rotina das estudantes em fase de alfabetização, o professor deve estar atento para a abordagem, de modo que a narração não perca seu encanto, ou seja, a admiração e expectativa das estudantes pelo momento da contação, e precisa ser mantido, a fim de que o interesse esteja presente nas aulas. Porém, não pode ser minimizado a raros encontros entre contador e ouvinte, cabendo ao docente a narração em surpresa, agendada, a partir de uma situação cotidiana, entre outras possibilidades (FARIA, FLAVIANO E GUIMARÃES, 2017).

Lima e Rosa (2012) sugerem, para a contação de história como instrumento de facilitação do processo de alfabetização, que o professor faça rodas de conversa, quando a prática estiver programada, ou seja, indicar aos estudantes qual será o momento da contação e preparar os estudantes.

Outra maneira de realizar a abordagem é a partir de uma investigação sobre

as vivências do estudante, como perguntas que direcionam a contar acerca dos familiares, passeios, dificuldades e, assim, elaborar histórias para incluir diferentes realidades na narrativa (ROSSONI, 2013).

As possibilidades de inserção da contação de histórias como possibilidade de efetivação do processo de alfabetização são inúmeras, cabendo sempre ao docente a consciência da necessidade de elaborar estratégias para transformar a contação em aprendizagem significativa, sendo fundamental conhecer as particularidades de uma história para a devida ênfase. Mesmo quando a história for criada, o cenário e personagens devem ser pensados previamente, sem imprevistos, a fim de que a construção da história seja plena, com início, desenvolvimento e finalização (FARIA, FLAVIANO E GUIMARÃES, 2017).

A contação de histórias como prática pedagógica do processo de alfabetização sugere que o trabalho com contos, fábulas e demais gêneros ocorra a partir da narração estruturada previamente, a fim de que as estudantes construam os cenários, personagens e espaços, tornando viva a imaginação infantil e proporcionando autonomia às estudantes pela dinâmica entre o encantamento, a imaginação, a criatividade e a realidade da experimentação.

Neste contexto, a contação de histórias como prática pedagógica reflete a importância de integrar a literatura em diferentes momentos de aprendizagem, ampliando as possibilidades de uma alfabetização consolidada, dimensionando as intenções curriculares em estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidades variadas, ampliação do vocabulário, socialização, criação, entre outros elementos.

Após a contação de histórias, o estudante pode ser direcionada a realização de diferentes atividades como desenho de observação, colagem, leitura de imagens, produção de cenários e apresentações que finaliza as discussões e avalia a aprendizagem das estudantes, situação que despertam o interesse pela aprendizagem da leitura e escrita (MATEUS, 2014).

De acordo com Coelho (2009) a contação de histórias depende de um espaço estimulante, que pode ser dividido em programado e livre. Nas situações programadas, a sala de aula proporciona uma assimilação de informações e conhecimento ao estudante. Nos espaços livres, a narração simboliza um laboratório de criatividade, a partir de espaços de experimentação em que as habilidades das estudantes são estimuladas. Ao professor, cabe a necessidade de atenção ao momento de reorganização dos espaços, atendendo as expectativas e interesses da turma.

Portanto, as narrações realizadas nas salas de aula devem ser planejadas pelos professores de modo que o estudante não seja apresentado aos contos de qualquer jeito, escolhendo qualquer volume para leitura, ou seja, deve existir uma intenção didática no processo, realizando narrativas de histórias conforme as realidades de aprendizagem do estudante.

A contação de histórias como prática do processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo com a estruturação das linguagens oral e escrita, escolhidas para expressar sentimentos e aprimorar habilidades durante as narrações. As histórias permitem desenvolver as percepções sobre tempo, cor, espaço e transformação do cotidiano, caracterizando-se como uma prática relevante para o desenvolvimento do equilíbrio emocional do estudante, (COELHO, 2009).

Diante desta realidade, durante a narração das histórias, as estudantes podem ser convidadas a identificar a natureza ao redor, observando os aspectos que formam os espaços frequentados na escola e fora dela. Os estudantes devem ser direcionados ao conhecimento de diferentes formas, cores e posições, estabelecendo os estágios de transformação do estudante, reconhecendo desde espaços, estruturas, cenários, personagens e linguagens, por exemplo.

Coelho (2009) chama atenção para o fato de que nem todas as histórias estão prontas nos livros, esperando a leitura e, mesmo que assim estejam, são necessários alguns ajustes, conforme as idades dos estudantes. Por mais simples que seja a linguagem utilizada nas histórias, exige uma adaptação verbal para a fácil compreensão, pois algumas faixas-etárias já apresentam o vocabulário mais amplo que outras. A escolha pelo texto a ser narrado é fundamental para que o professor consiga envolver os alunos durante a narração, desenvolvendo o interesse e permitindo que o estudante entenda o que está escutando.

Sendo assim, quando for narrar uma história, o professor precisa transmitir uma emoção verdadeira, convencendo o estudante de que aquele é um texto interessante. Uma história extensa, com palavras difíceis para a faixa etária do estudante cria um aspecto negativo, desestimulando a atenção.

Além do interesse, a entonação da voz do narrador e sua animação, permite que o estudante esteja cada vez mais curiosa para saber qual o final do conto. Enfatizar as ações dos heróis com alegria na voz, tal como frisar a maldade do vilão na aspereza da voz também são métodos que variam as expectativas do ouvinte, levando-o a criação de toda a história em sua mente, gerando entusiasmo e interesse na narração (COELHO, 2009).

O professor, no papel de contador de histórias, deve estar atento para não utilizar

a primeira história que encontrar e narrar sem conhecer seus aspectos, personagens e moralidade. O professor deve demonstrar afinidade com o conto que escolheu para apresentar às estudantes, de modo a destacar as palavras novas e enfatizar os momentos importantes da história, além de evitar errar a pronúncia do nome dos personagens ou demonstrar desconhecimento acerca de lugares, precisando ter a capacidade de construir as frases do conto de modo harmônico, fazendo pausas que permitem a construção da imaginação infantil

Coelho (2009) ainda ressalta que o contador de histórias precisa questionar os ouvintes para a participação e interesse pelas narrações, prática que pode iniciar desde a capa do livro, quando a estratégia incluir a leitura, com perguntas sobre o título, quais as expectativas, chamar atenção para as cores, imagens e contextos, entre outras possibilidades. Caso a história seja contada sem o auxílio de um livro, o narrador precisa realizar paradas estratégicas, perguntando os significados de palavras novas, enriquecendo os detalhes dos personagens e cenários.

Souza (2014) chama atenção para a importância de reconhecer as características da narrativa, utilizando-a como proposta de aprendizagem, conforme os objetivos da aula, podendo variar de acordo com as necessidades do professor e dos estudantes. A leitura não dispensa o aprender, sendo uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo desde o vocabulário até o conhecimento de culturas e fatores históricos.

A contação de histórias estimula a imaginação, especialmente das estudantes, que conseguem criar cenários a partir das especificidades, evidenciando a importância de uma narração enfática e rica de detalhes. Deste modo, além de desenvolver as habilidades esperadas para a aprendizagem escolar, o estudante aprimora sua personalidade, compreende regras de convivência, interpreta, consegue realizar julgamentos entre certo e errado, entre outras possibilidades (MATEUS, 2014).

Diante desta realidade, a contação de histórias representa uma abordagem significativa às estudantes, além da prática do entretenimento, permitindo aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, refletindo na participação, socialização e melhorias no desempenho escolar, situações que favorecem a formação de futuros leitores, sendo fundamental quando utilizada como uma prática pedagógica docente que compõem o processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho observou-se que a humanidade está envolvida no mundo das histórias desde o início da vida, pois desde estudante, os seres humanos são levados a ouvir e contar histórias importantes que apresentam significados para a cultura, as tradições familiares e o contexto social do indivíduo.

A elaboração desta pesquisa permitiu compreender a necessidade de relacionar as teorias à prática de ensino em sala de aula, a fim de transformar o processo de alfabetização em uma prática dinâmica, lúdica e significativa. A ausência de conhecimentos teóricos pode refletir de forma negativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas, interrompendo o interesse dos estudantes por aprender a leitura e escrita de maneira prazerosa, proporcionando ferramentas essenciais para sua formação.

Neste contexto, a contação de histórias representa uma importante estratégia na aprendizagem das estudantes, especialmente durante o processo de alfabetização, proporcionando à leitura novas interpretações, de modo que o estudante aprenda a construir significados à narração, inserindo em sua realidade situações de imaginação e fantasia, cabendo ao professor um papel fundamental como contador de histórias, enfatizando as passagens do texto para trabalhar questões conceituais, como o resgate cultural, o respeito ao próximo, entre outras possibilidades.

Após a realização deste estudo, observou-se que os contos de fadas são um dos gêneros mais conhecidos pelo público infantil devido, fundamental ao processo de alfabetização, considerando a proximidade à realidade das estudantes, permitindo o desenvolvimento da autonomia para praticar a leitura ou escutar uma história em qualquer lugar, sem depender de outra pessoa para realizar a narração dos contos.

O professor contador de histórias deve estar em constante avaliação de suas práticas educativas, encontrando meios diferenciados para aprender a ensinar, ou seja, os saberes docentes para uma prática significativa não são aprendidos apenas na formação acadêmica, mas em experiências, complementando com a troca de conhecimento com os colegas e os próprios alunos.

Quando o contador de histórias acredita que a formação inicial é a única maneira de sustentar e inovar as práticas educacionais, as atividades, métodos e estratégias tornam-se insuficientes para que o aprender significativo, deixando de explorar e oportunizar momentos de aprendizagem que interessem o estudante, limitando-a à memorização e aprendizagem mecânica, sem que ocorra uma estruturação contextualizada dos conceitos.

REFERÊNCIAS

COELHO, B. Contar Histórias Uma Arte Sem Idade. 20ª ed. São Paulo. Ática, 2009.

COSTA, M. M. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba: 1ª ed. Intersaberes, 2013.

FARIA, I. G.; FLAVIANO, S. L. L.; GUIMARÃES, M. S. B. A influência da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista Mediação, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <http:// revistas.utfpr.edu.br/recit.pdf>. Acesso em 06/07/2023.

FERREIRA, A. Contar histórias com arte e ensinar brincando: para as séries iniciais do ensino fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

LIMA, R.; ROSA, L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, v. 1, n. 1, maio, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/publicacoes.pdf>. Acesso em 18/07/2023.

MATEUS, A. N. B. A importância da contação de história como prática educativa na educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2014. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em: 10/07/2023.

OLIVEIRA, Z. M. Infância: fundamentos e métodos. São Paulo: 5ª ed. Cortez, 2010.

ROSSONI, J. C. A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado – Unilasalle, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unilasalles.edu.br>. Acesso em: 06/07/2023.

RODRIGUES, E. T. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2009.

SOUZA, R. J. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: 11ª ed. Difusão Cultural do Livro, 2014.

SOUZA, R J.; COSSON, R. O cantinho da leitura como prática de letramento literário, Revista Educar, v. 34, n. 72, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600095>. Acesso em: 10/07/2023.

VASCONCELOS, R. A. C. Contação de Histórias na perspectiva de professoras contadoras: possibilidades de atuação. Dissertação de Mestrado, 2017. Disponível em: < https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3755>. Acesso em 19/07/2023.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA REPERCUSSÃO NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO

ALINE DE JESUS

RESUMO

O presente trabalho tem a modesta pretensão em lançar luz acerca da Educação na primeira infância e como a psicologia atua em nível educacional, no campo das intenções e conceituações, que tem um ser em desenvolvimento para participar durante os primeiros seis anos da sua vida. A este respeito, todas ações voltadas ao cuidado da criança – devem ter intencionalidades que norteiam e promovam seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o propósito do presente artigo é focado no pensamento de uma postura crítica sobre a importância da psicologia na educação Infantil, na mediação dos processos cognitivos para o desenvolvimento humano integral e o modo como a psicanálise pode ser favorável.

Palavras-chave: Psicologia; Educação; Infância; Família; Escola

INTRODUÇÃO

A escola e a família são as duas grandes instituições de ensino que têm por princípio que as crianças se constituam como cidadãos. Por esta razão, nem a escola por um lado, nem a família por outro, podem desempenhar essa função de forma isolada e diferenciada uma da outra. A escola não é o único contexto educacional, mas sim um dos contextos. A família e a mídia desempenham também um importante papel educacional nesse contexto, portanto, a escola sozinha não pode satisfazer as necessidades de formação dos cidadãos, assim sendo, a organização do sistema de ensino, deve ter a colaboração de pais, mães e responsáveis, como agentes primários na educação das crianças os quais devem formar.

Ao longo da história, a família parecia ter uma função clara, era responsável por educar seus filhos, e a escola, teve a incumbência de ensinar com base em critérios pré-estabelecidos uma série de conteúdos e conhecimentos. Ambos, com missões bem diferenciadas, a escola tinha como desígnio treinar os cidadãos de acordo com o que a sociedade daqueles tempos considerava como adequado ou necessário. Ao longo dos anos, a sociedade sofreu uma série de mudanças, que afetaram consideravelmente as funções da família e da escola. Inevitável nos encontramos em um momento crucial em que devemos definir quais funções cada um, para que de fato tenhamos a perspectiva acerca da necessidade de gerar espaços, tempos e ações a serem articuladas, com o propósito de que com a colaboração de ambos seja possível amoldar às peculiaridades adequadas à formação dos nossos jovens cidadãos.

O presente trabalho destinará esforços no sentido de discutir e debater por meio do levantamento bibliográfico questões que do meu ponto de vista foi alvo de inquietação. A psicologia nasce da necessidade em desenvolver métodos e instrumentos de referenciais teóricos para sanar defasagens no processo educacional, portanto abordei aqui alguns pontos de relevância que acredito serem fundamentais a esse quesito.

Neste sentido, é importante nortear a educação da primeira infância, que hoje então, parece que não encontrou definitivamente sua direção, sua identidade e assim 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 pelo psicopedagogo em várias escolas de educação infantil mostram que não há diretrizes precisas sobre o Currículo que elas desenvolvem. O desenvolvimento das crianças, depende de múltiplas condições e esclarecê-lo é uma tarefa fundamental da psicologia numa contribuição significativa no que diz respeito as regularidades do desenvolvimento das crianças.

PAPEL PRIMORDIAL DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Psicologia é a ciência que aplica as perspectivas neuronais psicológicas e pedagógicas à educação, que por sua vez, é uma ciência aplicada onde a fusão desses elementos reflete a preocupação na adaptação, promoção da equidade, resiliência e zelo ao conjunto de sujeitos necessitantes e cujo escopo é a educação, que fornece métodos, técnicas e procedimentos para alcançar um processo de ensino-aprendizagem adequado às necessidades da criança, procurando prevenir e auxiliar em dificuldades que surgem no indivíduo durante o processo de aprendizagem.

"[...] um dos aspectos mais significativos, na concepção da Educação Infantil nesses últimos anos, é o de reconhecer a criança como sujeito desde o momento de seu nascimento. Como ser único, lhe é atribuída uma identidade própria no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber uma atenção adequada a suas necessidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionais e sociais". (SÁNCHEZ, 2003. p. 11)

Note-se que o papel principal da psicologia no campo da educação escolar é o estudo, prevenção e correção das dificuldades que podem apresentar um ou mais alunos no processo de aprendizagem, podendo

ser destinado a crianças sem nenhum tipo de necessidade especial aguçada, ou mesmo a quem possui altos graus de deficiência intelectual. Dentro dos parâmetros normais sua aplicação tem fundamentos específicos, mas ao ser identificado crianças com dificuldades de aprendizagem as técnicas podem ser diversas e as brincadeiras acabam por representar elementos essenciais nesse processo.

"A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro capaz." (VYGOTSKY,1984. p.97)

De um modo geral, o papel da psicologia educacional é o estudo do problema que enfrenta uma pessoa ao detectar e definir o seu potencial cognitivo, emocional e social para um desenvolvimento melhor e mais saudável nas atividades que realiza. Dentre os objetivos da psicologia estão entender e melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

"[...] o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo- se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las." (BOSSA, 2011, p. 24)

Neuropsicopedagogos educacionais desenvolvem procedimentos e métodos, também usam o conhecimento em psicologia e outras disciplinas relacionadas para estudar aprendizagem e ensino em situações cotidianas. Assim a neuropsicopedagogia é diferente de outros ramos da psicologia, porque seu objetivo fundamental é a compreensão e a melhoria da educação numa perspectiva equalizadora e resiliente.

"Este aspecto de trabalho psicopedagógico requer uma atitude de investigação e de intervenção, própria da abordagem clínica no tratamento das questões pedagógicas, pondo em destaque a importância do diagnóstico nessa tarefa. Do ponto de vista metodológico, a observação aparece como o instrumento principal de trabalho, complementada pelo domínio de referenciais teóricos apropriados à interpretação das situações e/ou fenômenos observados (CAVICCHIA, 1996. p.109)

A localização epistemológica encontra-se no campo da Pedagogia, que por sua vez, é uma área de educação, as tradições culturais latinas e saxônicas influenciaram o desenvolvimento da ciência aqui estudada. A existência da psicologia como uma disciplina com um campo de ação, teorias, métodos de pesquisa, problemas e técnicas que lhe são próprias diz respeito a sua história, conteúdo e pesquisa, status epistemológico no campo das Ciências da Educação e das áreas físicas onde se desenvolve.

DESAFIOS DA PSICOLOGIA: INTERAÇÃO E RECONHECIMENTO

Assim dispostos, geram uma percepção negativa no cunho educacional, não conseguem assumi-lo como seu principal auxiliar na educação de seus filhos e tendem a desqualificar o corpo docente. A desvalorização mútua e a atribuição cruzada de culpa os descreditam diante dos olhos da criança. Família e escola tornam-se incomunicáveis e se desligam. O resultado nos dá pais desprendidos, professores indiferentes e menores sem referências significativas. O filho/educando transita em ambos os mundos e precisa deles relacionados, mas sem ser sufocado ou puxado entre eles.

"[...] Para a escola, os alunos são apenas transeuntes psicopedagógicos. Passam por um período pedagógico e, com certeza, um dia vão embora. Mas, família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas os pais são eternos [...]". (TIBA 2002. p,181)

Falar a respeito de famílias e escolas ainda continua sendo um desafio. A escola é hoje aquela que pode instalar uma nova cultura onde há abertura ao diálogo, há clareza na comunicação, há coerência da comunidade que educa e o respeito mútuo pela delegação de pais na escola, é uma base que sustenta sua pedagogia. A primeira condição para a entrega dos pais aos professores pode ser realizada com sucesso educativo e a recuperação da confiança mútua hoje desgastada.

Uma boa interação entre a escola e a família oferece à criança uma imagem de reaproximação e relacionamento entre as pessoas que zelam pelos seus cuidados e dá ao ambiente escolar um caráter de familiaridade e segurança. A família e a escola devem atuar em uníssono para atender às necessidades expressas e manifestadas pela criança e, gradualmente, introduzir e promover o desenvolvimento da aquisição de hábitos em direção à autonomia pessoal progressista.

A educação deve garantir um conjunto de experiências que possam se apoiar e com-

plementar as experiências familiares, não abstendo ou substituindo a ação e responsabilidade familiar para com aquela criança, a fim de quae possam atingir o pleno desenvolvimento de suas as habilidades. As metas que se estabelece como psicopedagogos da educação, estão na esfera de incentivar e manter uma atmosfera calorosa e acolhedora, de confiança e respeito, para envolver os pais de modo que parte da comunidade escolar possa compartilhar informações e experiências para ajudar uns aos outros em possíveis projetos de Intervenção.

"O processo de construção de um relacionamento não acontece de forma mágica. A observância de alguns princípios norteadores é fundamental nessa construção como, por exemplo, reconhecer que todas as pessoas são merecedoras da confiança, da amizade e do respeito dos autores." (TISATTO e SIMADON, 2002. p, 42).

A educação de crianças nesse sentido, é uma tarefa compartilhada entre pais e professores com o objetivo de aperfeiçoar as potencialidades educativas e psicossociais nas crianças. Os relacionamentos devem ser cordiais e amigáveis, a fim de chegar a um acordo sobre objetivos, critérios de educação ao lidar com as crianças, para que eles desfrutem de sua infância e construam uma personalidade equilibrada. Em suma, a colaboração estabelecida entre a família e a escola deve tender a converter esses dois contextos em comunidades de práticas educacionais compartilhadas. Um bom relacionamento entre pais e professores proporcionará o processo do ensino e da aprendizagem à criança. Por isso, esse relacionamento deve ser pautado na cordialidade e ser também amigável, gerando um bom clima de confiança entre ambos. Graças a isso, sentimentos de segurança e motivação para a aprendizagem são gerados nas crianças, uma vez que estão cientes da preocupação e do trabalho educativo realizado por seus pais e professores.

FREUD E A EDUCAÇÃO: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA

Pronunciar "Sigmund Freud" dentro do campo educacional, muitas vezes faz com que seja associado apenas como o criador de uma técnica de tratamento científico, sem que essa associação inclua a teoria que a sustenta. A maravilhosa herança que recebemos de Freud é muito mais do que um método científico. Freud descobriu a existência do inconsciente, e tal é a transcendência que esta descoberta acarreta em si mesma, o que grande parte da humanidade reagiu com profunda rejeição diante da possibilidade de conhecer a imensidão de seu significado. Talvez, uma das causas dessa reação seja encontrada tomando como premissa universal que os seres humanos geralmente praticam ou subestimam o poder da negação. Ao introduzir Sigmund Freud a variável do inconsciente, surgiu a defesa do pluralismo, a valorização das subjetividades, a importância da avaliação subjetiva e a desqualificação do Behaviorismo.

"Quando Freud abandonou as perguntas no trabalho terapêutico com os pacientes e os deixou dar livre curso as suas ideias, observou que, muitas vezes, eles ficavam embaraçados, envergonhados com algumas ideias ou imagens que lhes ocorriam. A esta força psíquica que se opunha a tornar consciente, a revelar um pensamento, Freud denominou resistência. E chamou de repressão o processo psíquico que visa encobrir, fazer desaparecer da consciência, uma idéia ou representação insuportável e dolorosa que está na origem do sintoma. Estes conteúdos psíquicos "localizam-se" no inconsciente" (BOCK, 2002, p. 73).

Psicanálise, posicionando o sujeito como quem compreende seu comportamento através da historicidade, sexo e criatividade do pensamento, que não se ajusta sistematicamente ao conceito tradicional de behaviorismo de estímulo e resposta. Por sua vez, a doutrina evolucionária fez do homem uma parte da natureza, um animal que evoluiu na escala natural e de acordo com essas abordagens, o homem tornou-se objeto de estudo científico, uma vez que se concluiu que a mente pode ser estudada cientificamente e medida qualitativamente.

Para Freud, a infância aparece como um período dominante na formação da personalidade e sua influência é decisiva na reflexão educacional do século XX. Poucos autores contemporâneos abordaram o problema educacional sem referir-se direta ou indiretamente à teoria psicanalítica, sem, portanto, ter procurado projetar uma pedagogia psicanalítica. Não se trata de pensar sobre educação a partir da psicanálise. O que é necessário e frutífero é pensar em educação com psicanálise.

Os pedagogos em favor da não diretividade que propõem a disciplina como autonomia, tomam Freud como aquele que denuncia a educação como processo repressivo, gerando neurose. O pensamento de Freud sobre a educação e a adaptação da criança à realidade natural e social atesta uma unidade, continuidade e firmeza inquestionáveis. Essa coerência deve-se ao fato de que a psicanálise fornece uma visão global da existência, da qual a infância é o momento fundacional. Ao mesmo tempo, seu pensamento sobre a educação baseia-se em dois aspectos: o biológico e o histórico.

A biologia permitiu que Freud entendesse a imaturidade da criança recém-nascida, que precisa – ao contrário de outras espécies de animais – uma proteção e, portanto, uma influência mais longa dos adultos (não apenas nascida nua e incapaz de se alimen-

tar, mas também esse estado dura muito tempo). A história individual das crianças é marcada pela ação de adultos e essas marcas subsistem e são indeléveis ao longo da vida. No desenvolvimento da infância, há os distúrbios do adulto e os filhos muitas vezes aparecem em dificuldades, produto da ação dos pais ou educadores. Por outro lado, Freud percebeu a implicação da cultura, isto é, a condição do homem como ser cultural.

"Uma reflexão mais apurada nos diz que o sentimento do ego do adulto não pode ter sido o mesmo desde o início. Deve ter passado por um processo de desenvolvimento[...] uma criança recém-nascida ainda não distingue seu ego do mundo externo como fonte das sensações que fluem sobre ela. Aprende gradativamente a fazê-lo, reagindo a diversos estímulos" (FREUD, 1978, p. 133).

Natureza está em toda parte, o fator biológico e instinto, mas, o homem se torna homem, porque esse instinto é submetido à disciplina da cultura, pois deve o homem suportar e ser capaz de adquirir e produzi-la. As normas sociais e culturais fraturam a ordem natural e definem o lugar da educação, que por si só tende a disciplinar a natureza instintiva sem suprimi-la. Freud considera a educação a ferramenta fundamental através da qual o homem conseguiu desenvolver a ciência, a tecnologia e as artes; sendo a educação que possibilitou uma imagem coerente e precisa do universo. Do ponto de vista moral, a escola prepara o sujeito para renunciar aos desejos infantis; ensina a trocar um desejo ilusório por uma realização realista e educa para apoiar certas frustrações necessárias à vida em comum. Do ponto de vista do conhecimento – da aquisição do conhecimento – a educação possibilita ao homem passar do estado de servidão para o de liberdade.

ESCOLA INCLUSIVA E COLABORAÇÃO EDUCACIONAL

Obviamente, é necessário certo grau de coerência entre o modo de entender como a comunicação e a linguagem nos seres humanos, assim como o esquema sobre como organizar o seu ensino no contexto das interações que ocorrem em atividades diárias e rotinas adquiridas tanto a escola como a casa. Os modelos explicativos próximos às teses sociointeracionistas terão que ser encenados em situações educacionais tão naturais e interativas quanto possível, fato que nos leva a escolas inclusivas. Estas se caracterizam pelo fato de todos os alunos terem as oportunidades de aprendizagem e apoios educativos necessários às suas necessidades individuais, ao mesmo tempo em que promovem interações em sala de aula, criação de grupos sociais e estruturas de aprendizagem cooperativa.

"Vygotsky considera a aprendizagem e o desenvolvimento processos que caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro o aprendizado impulsiona o segundo o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar" (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 63).

Precisamente o oposto das abordagens que vieram a defender das escolas tradicionais que permaneceram ambientes homogêneos e trabalho fora da sala de aula, e na qual os serviços de apoio só afetam os alunos classificados sob o rótulo de necessidades educativas especiais. Portanto, um modelo de trabalho inclusivo implica uma mudança essencial no modo de compreender e organizar as escolas, seus currículos e suportes e a maneira de conceber as relações entre os profissionais. Transferindo esses princípios para práticas educacionais em face de dificuldades de linguagem, o desafio estaria no desenvolvimento em realizar uma avaliação naturalista, qualitativa e dinâmica que substitua exclusivamente procedimentos quantitativos e padronizados, o enfoque na intervenção nas interações professor-aluno e nas adaptações do currículo que abranjam outras ações sob a exclusiva iniciativa do adulto e de caráter segregacionista.

Elevar as situações individuais para coletivo em que recorrem as estratégias como a organização completa dos contextos de ensino e técnicas de aprendizagem, atuação interativa e sistemas que facilitam de forma direta e indireta, objetivos incorporando intervenção na linguagem em rotinas e roteiros, o ensino incidental da linguagem, entre muitos outros recursos naturalísticos. Essas dimensões podem ser abordadas a partir da análise de três processos básicos: colaboração educacional, avaliação e intervenção.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação infantil surge em resposta ao abandono por parte de muitos elementos de ordem institucional, desse modo, tem em seus primórdios uma função de custódia e cuidado das classes menos favorecidas, no entanto, não houve intencionalidade educacional como tal. Com o tempo, sua oferta aumentou e levou a uma ampliação da atenção educativa, crescente concebida como impulsionadora do desenvolvimento infantil.

"Fracasso escolar afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio." (FERNANDEZ, 2001, p.32).

Isso fez aumentar o número de instituições em todos os setores que afetaram de

forma significativa – pelas propostas de Montessori – que levaram à maioria de países a implementar dois ou três anos de escolaridade formal antes da entrada na escola primária.

"A prática docente pode, em muitos casos, contemplar atividades diferenciadas que, muitas vezes, transcendem os limites de uma sala de aula. Cabe ao educador definir metas e estratégias que poderão ser conjuntamente elaboradas com os educandos visando à qualificação do ensino e do aprendizado. Entende-se por prática educativa a forma de condução do ensino de um determinado tema. Os objetos utilizados para esse fim, quais as pessoas envolvidas e como se dará sua participação (até mesmo em que escala ela se dará) e quais os objetivos a serem alcançados são os elementos constitutivos da prática educativa." (SANTOS, 2009, p. 20).

A Definição do termo Educação Pré-escolar ou Educação Inicial, de acordo com a designação atual, requer necessariamente partir de concepções relacionadas à infância. É precisamente nesta fase da vida que o ser humano assume níveis de consciência nos quais esses termos foram expandindo, crianças entre 0 e 6 anos de idade encetam um nível inicial de desenvolvimento que aproveita ao máximo o potencial cognitivo. Para crianças nas idades iniciais já diversos campos explicando o desenvolvimento, tanto a fisiologia, tais como ciências da saúde, sociologia, psicologia e educação têm evidenciado a importância dos primeiros anos de vida, não só para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, mas para o adequado desenvolvimento cognitivo, psicomotor, moral, aspectos sexuais e sociais das pessoas, bem como o desenvolvimento da linguagem.

Durante os primeiros anos de vida, a maior parte do desenvolvimento ocorre nas células neuronais e a estruturação das conexões nervosas no cérebro. Este processo depende de vários fatores, tais como nutrição e saúde, no entanto, também influência grandemente a qualidade das interações com o ambiente e a riqueza e variedade de estímulos disponíveis.

A Psicologia epistemológica Genética, proposta por Piaget durante a primeira metade do século XX tinha um enorme impacto na educação, um inestimável trabalho, tanto a respeito das elaborações teóricas como em o possuir e praticar as funções pedagógicas inspirado na qual atualmente tem sido vasta e diversificada. A influência desta teoria na educação ainda hoje é muito importante, mesmo quando as leituras e o tipo de apropriação que, desde a educação inicial foram feitas atravessaram ao longo das décadas com grandes variações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação infantil constitui um nível educacional fundamental para o pleno desenvolvimento humano, pois nesta fase da vida se estrutura nas bases e nas aquisições cognitivas que acontecem nos meios mais importantes. No entanto, a relevância deste nível para a grande maioria ainda é um espaço para o cuidado e a custódia das crianças com menos de seis anos. A prática educativa para a população infantil deve basear-se nos avanços em psicologia. O progresso no que diz respeito às possibilidades cognitivas do ser humano, a uma educação pré-escolar que respeite as necessidades das crianças e a imensa capacidade das mesmas em desenvolver o pensamento. É nesses primeiros anos de vida que há maior possibilidade para desenvolver múltiplas inteligências.

Em face do exposto á percebemos ainda hoje com uma rotina e prática pedagógica repetitiva, cheia de estereótipos, aonde a ação das crianças, em alguns casos, não vai além de cortar, colar, desenhar, pintar, entre outros. É contundente que devemos passar de ação para reflexão, na qual as crianças usam suas habilidades cognitivo-sensoriais para desenvolver o seu pensamento e consequentemente ocorrer desenvolvimento e a aprendizagem. A importância do meio ambiente é reforçada neste referencial corroborando cada vez mais a ideia do que os seres humanos podem se tornar, sem perder de vista o componente genético, que a experiência, aprendizado e contexto permitem que sejam, particularmente nos primeiros anos de vida. O fato de considerar as capacidades do cérebro com uma grande maleabilidade para modificar, corrigir, regenerar ou estagnar, dependendo da intervenção de estímulos ambientais, oferece a possibilidade de pensar em uma Educação Inicial baseada na mediação dos processos, estimulação cognitiva e integral do desenvolvimento intelectual, físico, moral, social, linguagem, emocional, sexual e motora.

Em harmonia com essas abordagens, a mediação é considerada e os estímulos abrangentes devem dar à criança a oportunidade de realizar representações mentais, porque este processo é uma das conquistas mais importantes da inteligência humana e você deve estimular a criança a manter foco nos esforços – com frequência – para tanto, você poderá pensar ativamente, o que envolve tanto o mental como o físico, bem como o emocional, porque quando a criança pensa desta maneira, ativa suas funções cognitivas, mas também colocam nos trabalhos todas as suas potencialidades e inteligências.

É apropriado esclarecer que a mediação e o estímulo para as crianças em idade escolar – educação infantil – na primeira infância deve ter a família no papel principal, isso pode trazer contribuições insubstituíveis para o desenvolvimento da criança, onde a

nuance fundamental é dada pelas relações emocionais que são estabelecidas entre elas. No entanto, existem muitas situações familiares que tornam impossível o desenvolvimento ideal e desejado das crianças dentro do seu próprio contexto. A Educação Infantil deve agir em estreita colaboração com a família. Os ensaios e ações formuladas no ambiente familiar, não devem criar dicotomias, ou marcar uma distância excessiva em relação a parâmetros educacionais. Portanto, as instituições educacionais devem ser promotoras de uma educação que insira a família e a comunidade, que ajude pais e representantes a favorecerem o desenvolvimento integral de filhos.

Quando apresentada, ela evidência atualmente como a promoção do desenvolvimento, é feita sobre a base de fraquezas e não de capacidades. Este aspecto é fundamental nos processos de mediação e estímulos, tradicionalmente, as deficiências são estimuladas e não as forças. Essa postura para favorecer ambas as potencialidades devem obedecer a um processo, a criança que pode vir a ser ajudada a construir uma autoestima adequada, que ofereça maior segurança em seu ambiente. Também pode vir a ajudar o professor na identificação das crianças que têm potencial para serem mediadores ou sujeitos de maior competência cognitiva que favorecem outros colegas na construção de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstica psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 1996.

BOCK, A. M. B. A Psicanálise. In: BOCK, A. M. B. Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologias. São Paulo: Saraiva, 2002, p.70-83.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré-escola. In: SISTO, Fermino Fernandes; et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

FONSECA, V. da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

TIBA, Içami. Quem ama, educa. 2ª ed. São Paulo: Gente, 2002.

TISSATO, Maria Lúcia; SIMADON, Siloé Salete. Educação e afeto: importância das relações interpessoais na orientação pedagógica. Revista do Professor. Porto Alegre. v.18. n.69. jan./mar. 2002.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa. Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez e Iolanda vives Peñalver; tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. et alii. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo (Brasil): Ícone.

UMA APROXIMAÇÃO SOBRE AS FASES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE JEAN PIAGET

ALINE ISIDORO DE FRANÇA

RESUMO

A produção científica de Jean Piaget (1896-1980) teve início a partir da compreensão sobre a biologia de moluscos, porém, a experimentação fora direcionada para as áreas da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia. Necessariamente, a forma e direcionamento de suas pesquisas fomentaram a base na qual construiu para a sua teoria do desenvolvimento infantil. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é realizar uma reflexão sobre a teoria de Piaget quanto as fases de desenvolvimento infantil. A obra de Piaget inegavelmente abriu caminho para diversas novas áreas de investigação sobre a natureza do desenvolvimento infantil e cognitivo dos humanos. Ele foi responsável pelo contexto no qual se inseriu grande parte da pesquisa dos séculos XX e XXI e transformou de maneira fundamental o caráter da educação no mundo ocidental. Um olhar diferenciado sobre práticas e estratégias no processo de ensinoaprendizagem favorecem positivamente o desenvolvimento humano, certamente embasadas de maneira sólida e quanto ao âmago teórico.

Palavras-chave: Piaget; Desenvolvimento Infantil; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação.

INTRODUÇÃO

A produção científica de Jean Piaget (1896-1980) teve inicio a partir da compreensão sobre a biologia de moluscos, porém, a experimentação fora direcionada para as áreas da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia. Necessariamente, a forma e direcionamento de suas pesquisas fomentaram a base na qual construiu para a sua teoria do desenvolvimento infantil. Desta forma, vale destacar que sua teoria tem sido amplamente aplicada à área da Educação.

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é realizar uma reflexão sobre a teoria de Piaget quanto as fases de desenvolvimento infantil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2008). E desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

Combinando seus conhecimentos de jovem biólogo precoce à sua posterior fascinação pela epistemologia, Jean Piaget, construiu um nicho próprio de pesquisa em uma disciplina que ele denominou epistemologia genética, que estuda as mudanças na inteligência conforme a criança cresce. Piaget não estava interessado em comparar níveis de inteligência entre crianças de idades diferentes (mudanças cognitivas quantitativas); seu foco era o desenvolvimento natural das habilidades mentais ao longo do tempo (mudanças cognitivas qualitativas). Estudos quantitativos permitem comparações numéricas, mas Piaget queria investigar as diferenças no tipo, experiência e qualidade na aprendizagem infantil, o que implicava uma pesquisa "qualitativa". Distanciando-se do modelo behaviorista vigente, que creditava o desenvolvimento infantil apenas a fatores ambientais, Piaget decidiu investigar as capacidades inatas e congênitas que, na sua visão, levavam a criança a galgar uma série de estágios de desenvolvimento definidos pela idade (PULASKI, 1980).

Piaget acreditava que as crianças são aprendizes autônomos e ativos que usam os sentidos para interagir com o mundo ao seu redor, à medida que passam pelos estágios de desenvolvimento. Defendia também que era primordial estimular e orientar a criança nesse percurso, dando-lhe liberdade de vivenciar e explorar as coisas por conta própria, de maneira totalmente individual, pautada por tentativa e erro. A tarefa de um bom professor seria, portanto, dar apoio à criança nessa jornada por estágios, incentivando o tempo toda a sua criatividade e a imaginação, porque "o objetivo da educação é criar homens e mulheres capazes de fazer coisas novas". Um dos temas recorrentes da teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget é o conceito da aprendizagem como um processo pessoal e ativo. Do nascimento à infância, disse ele, a aprendizagem decorre de um desejo natural de sentir, explorar, mexer e, por fim, dominar. Por esse motivo, Piaget não confiava muito em testes de inteligência padronizados, nos quais as crianças são submetidas a testes pré-formatados, cujas respostas "corretas" produzem medidas quantitativas da inteligência. Quando trabalhou com os testes padronizados de inteligência de Alfred Binet, no início dos anos 1920, ficou mais interessado nas respostas em si do que na capacidade das crianças de dar respostas

corretas. As explicações das crianças sobre suas respostas revelavam que as suposições infantis sobre o funcionamento do mundo são muito diferentes da forma de pensar dos adultos. Piaget ficou convencido de que, além de crianças e adultos pensarem de maneiras diferentes, crianças de idades diferentes têm métodos distintos de pensamento (RAPPAPORT et al., 1981).

Desde o século XVII, prevalecia a ideia de que crianças são, na verdade, adultos em miniatura. Os filósofos empiristas da época defendiam que o cérebro infantil funcionava como o dos adultos, só que fazendo menos associações. Outros grupos de pensadores, os aprioristas psicológicos, afirmavam que alguns conceitos – como a ideia de tempo, espaço e quantidade

– São inatos, ou "instalados" no cérebro, portanto os bebês já nascem com a capacidade para utilizá-los. A sugestão de Piaget de que os processos mentais da criança – da primeira infância à adolescência – são fundamentalmente diferentes dos processos do adulto rompeu de forma radical e polêmica com essa visão (BEE, 2011).

Piaget achava que era essencial entender a formação e a evolução da inteligência durante a infância, por ser a única forma de se chegar a uma compreensão integral do conhecimento humano. Usar técnicas de entrevista psicoterapêutica para fazer as crianças explicarem suas respostas foi uma ideia eficiente e tornou-se uma ferramenta importante em todas as suas pesquisas. Em vez de usar uma lista de perguntas predeterminadas e impessoais, a flexibilidade do método permitiu que a resposta da criança determinasse a questão subsequente. Seguindo a linha de raciocínio infantil, Piaget acreditava que poderia entender melhor os processos em jogo (PIAGET, 1974).

Recusando-se a aceitar a ideia de uma inteligência quantitativa e mensurável, Piaget abriu caminho para teorias inovadoras sobre o desenvolvimento cognitivo da infância. De início, Piaget, supunha que o desenvolvimento intelectual infantil sofria mais impacto por fatores sociais, como linguagem e contato com parentes e colegas. Ao estudar as crianças, porém, percebeu que, para elas, a linguagem tinha uma importância menor e mais importante eram suas próprias atividades. Nos primeiros dias de vida, os bebês têm movimentos corporais limitados - basicamente chorar e sugar -, mas não demoram a incluir novas ações, como pegar um brinquedo. Piaget concluiu, portanto, que é a ação, e não a interação social, que provoca o raciocínio nesse estágio (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994).

A descoberta faz parte da sua teoria de que todas as crianças passam por fases de desenvolvimento cognitivo, e de que as fases têm diferenças qualitativas e são organizadas hierarquicamente.

A criança só avança para a próxima fase quanto de fato conclui a fase atual. Em seus estudos e observações, Piaget, verificou que todas as crianças passam pelas fases na mesma sequência, sem pular nenhuma ou regredir. Esse processo não pode ser apressado e, apesar da tendência geral das crianças de estar na mesma fase mais ou menos na mesma idade, cada indivíduo tem ritmo próprio de desenvolvimento (PIAGET, 1964).

As quatro fases definidas por Piaget representam os níveis de desenvolvimento da inteligência e, como tais, fornecem uma lista dos esquemas utilizados pelas crianças nesses momentos específicos de seu crescimento. O esquema é a representação mental de um conjunto de ideias, percepções e ações que nos equipam com a estrutura mental necessária para que organizemos as vivências anteriores e nos preparemos para as futuras.

Durante a primeira infância, o esquema pode ser muito simples, como "coisas que eu posso comer". Entretanto, conforme a criança cresce, a complexidade aumenta, e os esquemas passam a incluir dados que permitem a ela compreender o que é "uma cozinha", um "melhor amigo" ou "um governo democrático". O comportamento inteligente, segundo Piaget, é composto por um número cada vez maior de esquemas.

Vale elucidar que a teoria de Piaget compreende quatro estágios de desenvolvimento humano que compreendem o período sensório-motor cujo foco, engloba os dois primeiros anos de vida. E, durante este período, as crianças aprendem sobre o mundo basicamente por meio dos sentidos e da ação e movimentação física. A criança nesse estágio é egocêntrica, só consegue enxergar o mundo a partir do seu ponto de vista. No início dessa etapa, as crianças agem por reflexos, sem compreendê-los e sem a intenção de fazê-lo; mais tarde, conseguem prolongar e coordenar reflexos em relação aos objetos. Começam, então, a organizar seus sentidos para antecipar ocorrências, por exemplo, conseguem imaginar objetos que não estão presentes no momento ou achar coisas escondidas. Passam a experimentar e a traçar objetivos envolvendo objetos, e a pensar sobre um problema antes de agir. Esses avanços marcam o final da primeira fase.

Quando começa a desenvolver autoconsciência, a criança já possui as ferramentas do pensamento representativo e pode desenvolver e usar imagens, símbolos internos e linguagem. Tudo isso faz parte do segundo estágio, pré-operacional, em que o interesse fundamental da criança é a aparência das coisas. Os pequenos começam a demonstrar habilidades como organizar itens de maneira lógica ou a comparar dois objetos por características compartilhadas, focando em um detalhe perceptivo por vez. Dos dois aos qua-

tro anos de idade, a criança raciocina em termos absolutos; dos quatro ao sete, entram os termos relativos. A capacidade de pensar logicamente é ainda limitada, e a criança continua egocêntrica, incapaz de observar as coisas pela perspectiva do outro (PIAGET, 1983).

O terceiro estágio é o operacional concreto, e é quando as crianças se tornam capazes de realizar operações lógicas, mas só na presença de objetos reais. Passam a compreender o conceito de conservação e entendem que a quantidade de determinado objeto pode continuar a mesma, a despeito das alterações físicas em sua aparência. Percebem que, se você passa o líquido de um copo baixo e largo para outro, alto e comprido, a quantidade permanece a mesma, independentemente da diferença de altura. Conseguem entender também que os objetos podem ser ordenados, levando-se em conta diversas qualidades ao mesmo tempo – uma bola de gude pode ser grande, verde e transparente. Um pouco menos egocêntrica, a criança começa a incorporar um pouco de relatividade a seus pontos de vista (PIAGET, 1990).

No quarto estágio – operacional formal – as crianças começam a manipular ideias e são capazes de raciocinar com base apenas em afirmações verbais. Não precisam mais de referência de objetos concretos e podem acompanhar um raciocínio. Começam a pensar hipoteticamente, e esse novo poder de imaginação, bem como a capacidade de debater ideias abstratas, revela que estão menos egocêntricas (LEÃO, 1996).

Além de definir os quatro estágios do processo de desenvolvimento, Piaget identificou algumas facetas fundamentais demandadas em cada fase: assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação é o processo pelo qual incorporamos novas informações em esquemas já constituídos. A acomodação é requisitada quando, durante o processo de assimilação, descobrimos ser necessário modificar conhecimentos ou habilidades anteriores. Diz-se de uma criança capaz de assimilar com sucesso todas ou a maioria das novas experiências que ela está em estado de equilíbrio. Entretanto, se os esquemas existentes são inadequados para lidar satisfatoriamente com novas situações, a criança está em estado de desequilíbrio cognitivo, e os esquemas precisam desenvolver-se para acomodar a informação necessária. Dá-se a isso o nome de processo de adaptação, uma das formas mais básicas de aprendizagem (LA TAILLE et al., 1992).

Sendo assim, há de se considerar que o trabalho de Piaget foi responsável pela transformação dos sistemas educacionais da Europa e dos Estados Unidos durante as décadas de 1970 e 1980, estimulando uma abordagem de ensino mais focalizada na criança, tanto na teoria quanto na prática. Em vez de tentar ensinar as crianças a pensarem e agir como adultos, os professores foram estimulados a entender sua função como uma oportunidade de incentivar os alunos a criarem novos modelos de raciocínio individuais. Piaget acreditava que a educação deveria motivar as pessoas a criarem, inventar e inovar e desencorajá-las a se adaptar e seguir regras preestabelecidas à custa da imaginação. Se o processo natural de aprendizagem – da infância em diante – é individual, ativo e exploratório, assim também deve ser o sistema educacional, que orienta o desenvolvimento intelectual formal das crianças (PIAGET, 1994).

Outro aspecto fundamental da educação centrada na criança é atentar ao conceito de "estar pronto", que limita o aprendizado com base no estágio de desenvolvimento infantil. Uma das mais duradouras contribuições de Piaget, à área da educação, sobretudo no que diz respeito à matemática e à ciência, é o princípio de que os professores devem estar atentos a respeitar a capacidade individual da criança para lidar com novas vivências e assimilar novas informações. As tarefas propostas pelo professor devem refletir e se adaptar o máximo possível ao nível e às destrezas cognitivas individuais da criança (PAPALIA &FELDMAN, 2006).

Piaget defendia que o aprendizado se dá de forma ativa, e não apenas por observação passiva, e que os professores devem levar isso em consideração. A interação entre colegas tem importância primordial na dinâmica da classe e, partindo do pressuposto de que um dos melhores caminhos para firmar conhecimento é ensiná-los a terceiros, conclui-se que, se permitirmos que as crianças discutam ativamente entre si sobre os temas propostos, elas terão maiores chances de aprofundar e consolidar o conhecimento adquirido (PIAGET, 1999).

Tal como acontece no desenvolvimento intelectual Piaget acreditava que as crianças se desenvolvem moralmente em estágios e, na maior parte do tempo, de forma autônoma. O verdadeiro crescimento moral não deriva de instruções dos adultos, mas das próprias observações dos pequenos sobre o mundo. Para Piaget, a interação entre colegas é essencial para o desenvolvimento moral. Estes – e não os pais ou figuras de autoridade – são fundamentais para o crescimento moral, pois representam uma fonte preciosa para a compreensão de conceitos de reciprocidade, igualdade e justiça. Em consequência, Piaget era um defensor entusiasta da interação entre colegas na sala de aula, vendo-a como parte integral do processo de aprendizagem (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

O papel do professor na sala de aula centrada na criança de Piaget é, portanto, o de uma espécie de mentor e facilitador, em vez do usual instrutor. Os professores precisam avaliar atentamente o nível atual de desenvolvimento cognitivo de cada aluno e pro-

por tarefas intrinsecamente estimulantes. Ao mesmo tempo, os professores também devem provocar o desequilíbrio cognitivo em seus alunos para ajudá-los a atingir o próximo estágio de desenvolvimento e, dessa maneira, promover oportunidades de aprendizado genuínas. Devem concentrar-se no processo de aprendizagem, não na obtenção de resultados, e, para tal, encorajar os alunos a fazerem mais perguntas, experimentar e explorar, mesmo que isso implique cometer equívocos pelo caminho. Acima de tudo, os professores precisam criar um espaço colaborativo onde as crianças ensinam e aprendem umas com as outras (MACEDO, 1994).

E apesar da popularidade e da ampla influência de seu trabalho sobre as áreas da psicologia do desenvolvimento, educação, moral, evolução, filosofia e até da inteligência artificial, as ideias de Piaget também sofreram escrutínio e crítica. Como ocorre com todas as teorias influentes, décadas de análise e pesquisa expuseram seus problemas e suas fraquezas. A noção de egocentrismo de Piaget, por exemplo, já foi questionada. Estudos realizados pela psicóloga americana Susan Gelman, em 1979, demonstraram que crianças de quatro anos de idade eram capazes de ajustar suas explicações sobre algum objeto para elucidar uma pessoa vendada e empregar discursos mais simples ao conversar com crianças mais novas, o que contrasta com a descrição feita por Piaget sobre a criança egocêntrica, sem consciência das necessidades alheias (PIAGET, 2013).

O retrato que Piaget fez das crianças, como seres essencialmente autônomos e independentes na construção do conhecimento e no entendimento do mundo físico, também encontrou resistência, pois, parecia ignorar a relevante contribuição de outras pessoas ao desenvolvimento cognitivo infantil. O foco do trabalho pioneiro do psicólogo Lev Vygotsky foi demonstrar que conhecimento e raciocínio têm uma natureza basicamente social e refutar a tese de Piaget de que as crianças não fazem parte do todo social. Segundo sua teoria, o desenvolvimento humano ocorre em três níveis: cultural e interpessoal, tanto quanto o individual, e ele concentrou seu enfoque nos dois primeiros. A teoria de "zona de desenvolvimento proximal" – sobre o fato de as crianças necessitarem de ajuda de adultos e crianças mais velhas para realizar algumas tarefas – era uma resposta a Piaget (FLAVELL, 1975).

Outra área explorada foi a suposta universalidade das fases de desenvolvimento observada por Piaget. Apesar de na época ele não ter tido acesso a evidências que confirmassem essa suposição, investigações interculturais mais recentes sobre o estágio sensório-motor mostraram as subfases propostas por Piaget são de fato universais, apesar do aparente impacto de fatores ambientais e culturais sobre o ritmo com que essas fases são alcançadas e a rapidez com que são concluídas (MARTINS, 2000).

A obra de Piaget inegavelmente abriu caminho para diversas novas áreas de investigação sobre a natureza do desenvolvimento infantil e cognitivo dos humanos. Ele foi responsável pelo contexto no qual se inseriu grande parte da pesquisa dos séculos XX e XXI e transformou de maneira fundamental o caráter da educação no mundo ocidental (POLONIA & SENNA, 2005).

CONSIDERAÇÕES

Algumas concepções acerca do desenvolvimento infantil são passíveis de confusão quanto a sua distinção. Necessariamente, a distinção não figura na dissociação de ambas, ou seja, a teoria e prática. Ao contrário, ambas são complementares, convertidas em práxis pedagógicas.

A reflexão acerca do desenvolvimento infantil evidencia que ambas são necessárias para o desenvolvimento humano na educação infantil. Um olhar diferenciado sobre práticas e estratégias no processo de ensino-aprendizagem favorecem positivamente o desenvolvimento humano, certamente embasadas de maneira sólida e quanto ao âmago teórico.

REFERÊNCIAS

BEE, H.; BOYD, D. A criança em desenvolvimento. 12ª ed. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FLAVELL J. H. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São

Paulo: Pioneira, 1975.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa: coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. 26ª ed. São Paulo: SUMMUS, 1992.

LEÃO, D. M. M. A aquisição da língua escrita na criança, escola tradicional x escola construtivista. 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1996.

MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, C. A. Sob o olhar infantil, o conceito de criança na perspectiva da crian-

ça. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2000.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

_____. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noan Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983.

_____. Para onde vai a educação. 2.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

_____. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

_____. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Jneiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

_____. A psicologia da inteligência. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petropolis, RJ: VOZES, 2013.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 8ºed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

POLONIA, A. C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras. São Paulo: Artmed, 2005.

PULASKI, M. A. S. Compreendendo Piaget. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1994.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.

OS JOGOS COMO FERREAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

RESUMO

O presente Artigo tem como finalidade estudar a função e a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como observar os critérios indicados para a seleção dos jogos específicos para cada etapa do processo educativo. Verificaremos como a aplicação dessas atividades colabora para o desenvolvimento da criança. Anteriormente aos estudos desenvolvidos por Friedrich Fröbel, educação e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras não eram considerados uma boa combinação por considerar que escola cabia apenas o papel de transmissor de conteúdo sem distrações. Com o surgimento do movimento Escolanovista em meados de 1882 novos métodos de ensino passaram a ser pensados para que a escola pudesse acompanhar o desenvolvimento da sociedade da época. A partir de então a ludicidade passou a ser observada pelos grandes educadores da época como agente promotor de socialização para a criança.

Palavras chaves: Jogos; Ludicidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Atualmente a ludicidade é a ferramenta padrão utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática promotora do desenvolvimento infantil. A ludicidade torna o processo de ensino e aprendizagem prazerosos, o que favorece o desenvolvimento integral da criança. Sabe se que a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca, e constrói sua visão de mundo a partir do faz-de-conta.

Levando em consideração estes dados, abordaremos os aspectos que envolvem a elaboração e o direcionamento das atividades que tem o jogo como componente principal para sua realização. Investigaremos os tipos de jogos e brincadeiras disponíveis para a Educação Infantil, suas características e aplicações. A análise das referências bibliográficas constantes neste estudo tem a finalidade central de pesquisar os aspectos metodológicos e os benefícios decorrentes da aplicação de atividades envolvendo jogos educativos para o desenvolvimento integral da criança.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PROCESSOS DE MUDANÇAS

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

As políticas educacionais e sua organização tal como observamos hoje, passou por um significativo processo de reestruturação, associadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade atual.

Como exemplo deste processo podemos citar as reformas educacionais realizadas nos países da Europa e América nas décadas passadas. Essas mudanças refletem a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo o neoliberalismo, que caracteriza se por três características particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado o que, atinge diretamente a educação.

A reforma que ocorreu nos sistemas educacionais tem quatro pontos principais:

o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional.

No Brasil, por sua vez também houve algumas transformações significativas no sistema educacional a partir dos anos 90 da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se numeraram prioridades para a educação, das quais, a universalização do ensino fundamental, e a elaboração e promulgação da LDB, do PNE, das diretrizes curriculares.

Essas normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos norteadores específicos para a educação infantil que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino classificada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade fazendo com que a Educação infantil passasse por profundo processo de mudança passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, e tratada como um nível de ensino.

No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, trazendo mudanças na Educação Infantil e mudando a concepção de Infância.

A criança passa a ser vista como um ser em processo de construção de identidade.

A orientação é que na Educação Infan-

til desenvolva-se a linguagem, movimentos e exploração do ambiente para que se tenha um desenvolvimento integral da criança. Embora com o passar do tempo muitas mudanças tenham ocorrido na Educação Infantil ainda se faz necessário muitas melhorias, como a melhor formação e qualificação dos educadores; melhorar as condições de infraestrutura material das unidades escolares bem como aumentar os investimentos em educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33)

Durante muito tempo o jogo não era visto como potencial instrumento da ação educativa, sendo visto apenas como passatempo ou atividade de pouca importância, praticada por adultos e crianças, mas esta visão foi sendo desconstruída ao ponto que se foram percebendo que no momento do jogo, do brincar, das atividades lúdicas a criança demonstrava prazer e ao mesmo tempo desenvolvia melhor as atividades propostas. Existem diversos tipos de jogos direcionados às práticas educativas, dentre eles destacam-se:

JOGOS COOPERATIVOS - São atividades realizadas em grupo onde requer a cooperação dos companheiros, onde todos deverão buscar estratégias para vencer o grupo adversário. Neste tipo de jogo a cooperação exigida estimula a integração, favorecendo a socialização. (Ex: futebol, vôlei,).

JOGOS EDUCATIVOS - Caracterizam-se pela presença de elementos formativos que através da ação lúdica facilitam e estimulam a aprendizagem a partir da interação do professor. São ferramentas educacionais importantes para os profissionais que buscam alternativas de aprendizagem, promovendo o interesse comum dos alunos. (Ex: boliche, jogo da memória).

JOGOS MOTORES - São aqueles que exigem movimentos corporais, favorecendo as atividades físicas. Exemplos desses jogos são a corrida, pula-corda etc.

JOGOS POPULARES INFANTIS - São aqueles desenvolvidos em quintais, ruas, terrenos baldios, pátios de escolas. Este tipo de jogo também é chamado de jogos tradicionais. (Ex: amarelinha, boca de forno, três Marias).

JOGOS PSICOMOTORES - São aqueles que estimulam o desenvolvimento do corpo e da mente. A criança desenvolve sua organização espacial, lateralidade e a orientação temporal. Quando se realiza este jogo, a criança é colocada em constante ação e reflexão da sua ação.

JOGOS DE “VOLTA CALMA” - São dinâmicas que são realizadas a fim de manter as crianças mais calmas, quando vem de outra atividade mais agitada, como o futebol.

Exemplos: mímicas, roda de conversa, história etc.

JOGOS NA NATUREZA - Termo recente, relacionado às atividades realizadas ao ar livre, onde a criança tem o contato direto com a natureza. Também é uma forma de conscientizar as crianças quanto à preservação do meio ambiente.

JOGOS SENSORIAIS - Os “jogos sensoriais” são brincadeiras que estimulam a percepção dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato. O cérebro tem papel fundamental no processo perceptivo das crianças, uma vez que atribui significados aos estímulos sensoriais a partir das experiências direcionadas às crianças.

JOGOS SIMBÓLICOS - Também chamado de faz-de-conta. Caracteriza-se por atividades sem regras definidas onde a criança representa suas vivências através de símbolos, fazendo o papel do seu professor, de ser a mamãe ou o papai, transformando objetos em algo que ela gostaria que fosse. Os jogos simbólicos estimulam a imaginação e a fantasia da criança favorecendo a interpretação do mundo real, além de explorar as noções de espaço, tempo e causalidade.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos

como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já é parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

. Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro. É importante compreender que tanto os jogos, como as brincadeiras são indispensáveis para a aprendizagem das crianças. A utilização de recursos pedagógicos possibilita que elas se envolvam de maneira positiva, buscando um processo significativo para o cotidiano dela, é onde ela e o seu professor se relacionam de modo prazeroso, reconhecedor e interativo.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana é necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

Quando a criança está brincando, ela vai além de sua imaginação, criando fantasias, inspirando em personagens, desenho favorito fazendo fluir a interação entre si e o objeto, é um momento de comunicação consigo mesma buscando através de sua realidade a sua imaginação. No entanto, muitos educadores não priorizam essa oportunidade para seus estudantes, é importante oportunizar as escolhas, deixando-os escolher do que querem brincar e jogar, estabelecendo de forma democrática a atividade que desejam desenvolver.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento, estimula o raciocínio e imaginação, permite que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites, desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Muito além da diversão, o brincar abre espaço para diferentes formas de educar e para o desenvolvimento de novas competências e habilidades, nesse sentido o uso de jogos e brinquedos passam a não ser somatórios, mas a fazer parte do processo de aprendizagem.

Dessa forma, o jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

O jogo é essencial para a vida de uma criança, pois ela começa a descobrir suas habilidades, seus erros, seus acertos, como um treinamento praticado no dia a dia, desenvolvendo a construção de seus valores e suas crenças. Hoje em dia, as crianças são muito automáticas, aprendem muito rápido, gostam de invenções, criam personagens etc. O jogo, muitas vezes é percebido como algo desafiador, competitivo, no qual, a criança vai além de sua imaginação. O brinquedo torna-se um objeto muito importante, pois é ele que mostra o desenvolvimento que a criança apresenta em determinada fase. Quando a criança cria um objeto por meio de sua imaginação, sabe-se que está havendo transformações do desenvolvimento dela com o objeto. Portanto, observa-se que o brincar não é apenas um momento em que a criança se diverte, mas sim um momento em que ela se comunica consigo mesma, buscando manter a comunicação com o mundo.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

É importante ressaltar que tanto os jogos quanto as brincadeiras são importantes ferramentas para a aprendizagem infantil, trata-se de recursos pedagógicos quem possibilitam que as crianças se desenvolvam de maneira ativa, encontrando um processo significativo para seu cotidiano, a brincadeira é o momento em que a criança e o professor desenvolvem um contato significativo e prazeroso.

Essa ação trabalha o desenvolvimento ao longo do trajeto de escolarização da criança, que irá desenvolver através do jogo e da brincadeira toda a sua potencialidade, descobrindo-se como ser pertencente a uma sociedade. É importante lembrar que quando a brincadeira ocorre de forma espontânea, o corpo se expressa de forma completa.

Durante as atividades na infância, o brincar é necessário, mesmo em diferentes culturas o brincar está presente e exerce as mesmas funções de se descobrir e se desenvolver, mesmo o bebê que se comunica brincando, até a criança que de forma mais ampla expressa o significado da ludicidade em sua vida.

Atualmente não se percebe, principalmente na sociedade atual, onde o capitalismo explora a tecnologia em detrimento do ato de brincar, mas o docente sabe da importância que a ludicidade exerce na vida e desenvolvimento da criança.

A infância precisa de espaço, seja no ambiente escolar ou em outro lugar, a fim de que ela se sinta à vontade e desfrute do brincar. Na escola, o tempo destinado ao brincar é pouco, os educadores têm outras demandas, o que termina por limitar o tempo de qualidade da brincadeira. É importante tirar um tempo para que as crianças sintam prazer em estar naquele espaço voltado à ludicidade e assim ela vivenciar o brincar de forma completa.

O PAPEL DO EDUCADOR

O adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (2004.p.98)

O educador tem papel fundamental na aplicação dos jogos e brincadeiras, é ele quem vai propor e mediar à atividade, selecionar o jogo conforme a faixa etária e estágio de desenvolvimento da criança. Ao educador cabe a função de propor as regras do jogo sem impor de forma inflexível, para que a criança possa assimilá-las do seu modo, tendo a propriedade de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento político e social da criança. Essa autonomia proporciona o pensar em si e no grupo em que está inserido.

Cabe ao educador mediar à situação de aprendizagem levando a criança a compreender as regras gerais as quais inicialmente ela não tem acesso direto. Compete a ele ter um planejamento claro acerca dos resultados a serem obtidos ao final da atividade, proposta para que o jogo não seja apenas uma brincadeira vazia e sim um caminho de desenvolvimento e aprendizagem efetivo para a criança, visando seu pleno desenvolvimento, sempre permitindo a criança seguir o caminho da construção própria do conhecimento e assimilação dos objetivos da proposta, ainda incube ao educador o papel de observador, de estar preparado para intervir na brincadeira de maneira adequada, destacando o progresso e proporcionando mais crescimento.

O sexto objetivo contemplado no RCNE (1998, p. 28) é: "brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades". É a parte que mais chama atenção das crianças, pois elas adoram brincar sem se preocupar com as tarefas.

Pode se perceber, portanto, que o desenvolvimento infantil é peculiar a faixa etária em que se encontra a criança, e cada fase deve ser respeitada e levada em consideração no momento da elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados no momento educativo, critérios estes contemplados nos documentos oficiais que regem a Educação infantil.

O sexto objetivo expresso no RCNEI, deixa claro que através do brincar as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos, desejos e necessidades de maneira livre e espontânea sem preocupações. Este aspecto deve ser sempre trabalhado no ambiente educacional. Favorecendo o desenvolvimento integral da criança, para que ela se torne um adulto, cidadão, consciente de seu lugar na sociedade, dos seus direitos e deveres, para que possa refletir a cerca de sua realidade, e da sociedade da qual faz parte, construindo para si e para o outro um ambiente social de convivência saudável, consciente e crítico, livre de alienação e imposição da sociedade dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo foi elaborado com base nas bibliografias citadas, e teve como objetivo principal demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem como foco na Educação Infantil. Verificamos a contribuição de diversos educadores, filósofos e pensadores da educação acerca do assunto.

Durante a pesquisa podemos verificar que a ludicidade é hoje a palavra-chave quando o assunto é educação infantil, pois sabe-se que a criança aprende brincando, desenvolve física e intelectualmente quando é direcionada a explorar o mundo que a cerca de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Vimos que após estudos científicos, foi constatado que o brincar faz parte do universo infantil e contribui para o desenvolvi-

mento integral da criança levando a se tornar um adulto pensante, crítico e que sabe se posicionar frente à sociedade em que estão inseridas. Observamos que existem diversos tipos de jogos e brincadeiras e que os mesmos devem ser selecionados pelo educador adequando-os a fase de desenvolvimento da criança.

Vimos que o professor deve exercer um papel de mediador, hora direcionado a brincadeira e mostrando as regras, hora deixando a criança livre para vivenciar o momento do jogo e da brincadeira.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil (cerca de 5 anos de idade) e indispensável o uso de diversas atividades lúdicas, (jogos, dança, teatro etc.) como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança. Pode se considerar que os jogos no ambiente educacional ultrapassam a Educação Infantil, principalmente hoje com a reformulação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, inserindo a criança mais cedo no Ensino Fundamental, o que demanda uma preocupação maior em sequenciar o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Sendo assim é importante que a Instituição Escolar e o Educador devem preocupar-se em selecionar materiais adequados à etapa de desenvolvimento dessas crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil, e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos lúdicos podem oferecer, o jogo, é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer. Desse modo, o professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito.

Os docentes precisariam reservar um tempo para que a criança brinque e seja livre proporcionado um ambiente acolhedor para que a criança tenha a liberdade de usufruir do seu próprio pensamento, seu jeito de enxergar o mundo, ao limitar esse momento interferindo na brincadeira o seu desenvolvimento poderá ser comprometido.

A criança precisa do seu próprio tempo e liberdade, cabe aos responsáveis e professores colocarem em prática a importância que os jogos e as brincadeiras exercem no processo de desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 1978.

AWAD, Hani. Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação. 3ª Ed. São Paulo:

Fontoura, 2011.

BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil / Eulália Bassedas,

Tereza Huguet e Isabel Sole; Tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre:

Artmed, 1999 BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação. N° 9394 de dezembro de 1996.

BATLLORI, Jorge; ESCANDELL, Víctor. 150 jogos para estimulação infantil. São Paulo:

Ciranda Cultural, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. PLT 214 – Estrutura e Organização da Educação Brasileira. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil. São Paulo, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo revisar a literatura sobre a produção acadêmica, com foco no aspecto clínico e educacional do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com o objetivo de uma compreensão abrangente dessa síndrome, que exige conhecimento do educador para ajudar as crianças com o transtorno a superarem as barreiras que os impedem de aprender. . O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade está presente em sala de aula e deixa ao professor a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho acadêmico dessas crianças, o que exige o estudo dos diferentes ângulos que permeiam esse transtorno e suas peculiaridades, aspectos clínicos e educacionais. Relevante para complementar a prática pedagógica com esses alunos.

Palavras-Chaves: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

ABSTRACT

This article aims to review the literature on academic production, focusing on the clinical and educational aspect of attention deficit hyperactivity disorder, with the aim of a comprehensive understanding of this syndrome, which requires knowledge from the educator to help children with the disorder to overcome the barriers that prevent them from learning. . Attention deficit hyperactivity disorder is present in the classroom and leaves the teacher with the responsibility of developing pedagogical strategies to improve the academic performance of these children, which requires the study of the different angles that permeate this disorder and its peculiarities, clinical aspects and educational. Relevant to complement pedagogical practice with these students.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; School performance; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

Este trabalho de pesquisa tem como tema: a pedagogia e a psicomotricidade: uma conversa sobre a importância do desenvolvimento para alunos com TDAH, e a análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogo entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento de psicomotricidade, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes da pedagogia, precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe esco-

lar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares. Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado.

A desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças, ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos com TDAH tiveram muitos nomes: Déficit de Controle Moral, Síndrome de Inquietação, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética Infantil, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e sem, até chegarem ao termo que conhecemos hoje. Junto com essas mudanças de rótulo, gradativamente se desenvolveram pesquisas no âmbito clínico com o objetivo de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, com avanços capazes de permitir o correto diagnóstico e tratamento de crianças com TDAH, a fim de proporcionar-lhes uma qualidade de vida em seu ambiente social.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para estudantes que apresentam determinados comportamentos diferentes dos esperados para sua faixa etária e que causam algum tipo de prejuízo no desenvolvimento. Porém, cabe ressaltar que nem toda dificuldade é necessariamente um transtorno e essa diferença indica a metodologia que o professor aplicará aos seus alunos.

Pelas suas especificidades, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade é dividido em três categorias, a saber: TDAH com predomínio de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e TDAH combinado. Essas categorias foram estabelecidas pela CID 11, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, produzido pela Associação Americana de Psiquiatria.

Ressalta-se a importância do diagnóstico multidisciplinar do transtorno para que familiares e professores possam começar a acompanhar a manifestação dos sintomas durante curtos períodos, como dois a três meses, que aparecem após algum acontecimento na vida da criança, como, por por exemplo, a separação dos pais não faz necessariamente parte da condição de TDAH.

Os sintomas do TDAH aparecem precocemente, geralmente coincidindo com o início da fase escolar, pois ficam mais evidentes quando expostos à rotina escolar. Nesse período, os sintomas normalmente prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico de TDAH pode ser considerado um "diagnóstico dimensional", ou seja, todos nós temos alguns dos sintomas, em intensidade variada, mas isso não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, se eles não interferirem no desenvolvimento. (MATTOS, 2015, p.24).

Crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes demoram mais para copiar o quadro e fazer a lição de casa (porque estão constantemente "voando"). Por desatenção, cometem muitos erros: cometem erros "absurdos" em cálculos matemáticos (sinais, vírgulas), cometem erros de acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E continuam apagando ou apagando o que escrevem. (MATTOS, 2015, p.59).

O desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária é utilizado como parâmetro para identificar sintomas de TDAH. Para que uma criança seja considerada com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, deve ser feito um diagnóstico que demonstre a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas devem estar evidentes em todos os ambientes visitados pela criança, como escola e casa, e devem estar presentes em todos os momentos do período do diagnóstico. Se forem apresentados apenas em um ambiente específico, podem repre-

sentar um problema específico que afeta a criança naquele ambiente especifico e não constituem um transtorno.

A desatenção é caracterizada pelas seguintes características: dificuldade em identificar detalhes ou cometer erros por descuido nas atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades que estão sendo realizadas; parece não ouvir quando alguém fala com ele; não cumprimento de instruções estabelecidas e não cumprimento de tarefas, seja na escola, em casa ou no trabalho; distrair-se facilmente com acontecimentos alheios e ter esquecimento diário.

A atenção é um processo ordenado para capturar informações do ambiente em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos de uma forma que sugere que o ruído externo de um ônibus passando na rua é menos importante do que a palestra que estamos assistindo. Por isso, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. 80% dos casos de TDAH são meninos, deve-se ressaltar que esse diagnóstico não deve ser feito levianamente e baseado apenas na aparência. Hoje em dia é muito comum que crianças inquietas sejam classificadas como tendo TDAH, porém é normal que as crianças apresentem atividade motora excessiva, mas em certos casos quando pedimos para elas sentarem e ficarem imóveis, algumas crianças podem até desenvolver comportamento mais agitado e, na verdade, apenas 7% dos casos beneficiam de medicação, o melhor tratamento envolve a mudança de atitudes e o incentivo dos pais e professores. Crianças diagnosticadas com TDAH geralmente apresentam agitação e impulsividade, não seguem as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar e seus relacionamentos são afetados por isso. Quando predomina a desatenção, a criança pode ter dificuldade em realizar as tarefas escolares ou realizá-las de forma desorganizada e distraída, sem prestar atenção ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

As intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado ,pois muitas crianças não con-

seguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado .

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma interyenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As dis-

cussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO).

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire,; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade. Dissertação jan 2016.

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

ANA PAULA SILVA ALMEIDA UMEDA

RESUMO

O objetivo deste artigo é estudar sobre o ensino das artes visuais no contexto educacional. As razões que justificam a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a cada aluno desenvolver o seu potencial criador de forma mais plena são várias. Uma delas diz respeito ao atual momento da História, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudança. Uma segunda razão é que o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado de trabalho hoje é o perfil de um profissional criativo. O homem deste tempo é chamado continuamente a buscar novas alternativas para solucionar questões presentes em seu dia a dia pessoal e profissional.

Palavras-chave: Artes visuais; Contexto educacional; Atmosfera criativa.

INTRODUÇÃO

Várias são as razões apontadas para justificar a importância em promover o desenvolvimento desse potencial em todos os níveis de ensino. Uma delas, já citadas, diz respeito ao atual momento da história, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudanças.

É uma exigência de nossa época e para o futuro em nossa sociedade. Isto se evidencia tanto no ponto de vista expresso por estudiosos de várias áreas do conhecimento (Bermann, 1976; Bruner, 1978; Roger, 1978; Torrance, 1972), quanto na análise crítica decorrente do esforço de interpretar a sociedade brasileira (Berger, 1980;

Cunha, 1980). Uma segunda razão é que um progresso sem procedentes vem ocorrendo nas mais diversas áreas e, consequentemente, parte significativa do que a escola ensina hoje, amanhã estará superado.

Portanto, os educadores têm como desafio contribuir para promover mudanças necessárias no ensino, na educação formal e propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico da autonomia intelectual, da capacidade de reflexão e ação diante da imensa gama de informações e problemas impostos como desafio a serem vencidos no exercício da cidadania. Segundo Virgolim (1994, p. 66), a educação deve:

"Se voltar para busca de um modo mais saudável de aprender, fortemente vinculado aos aspectos positivos do comportamento humano, ajustamento, felicidade, prazer, satisfação, alegria verdadeira. Deve estar atrelada, prioritariamente, ao crescimento interpessoal e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tornem adultos psicologicamente sadios, criativos conscientes e integrados."

Ademais, o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável propiciar ao aluno estratégias eficientes para que possam desenvolver suas habilidades para que ele tenha competência para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar.

Todavia, embora haja um consenso por parte dos educadores de que o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no contexto social presente, seja uma das metas educacionais mais importantes, sabe-se que pouco ou quase nada tem sido feito para favorecer seu desenvolvimento e manifestação. Autores como Alencar (1995a, 1995b, no prelo; Cohen, 1997; Furman, 1998, Necka, 1994, Sternberg, 1991; Tolliver, 1985; Toren, 1993) em diferentes países, vêm criticando a educação e a cultura predominante de aprendizagem, devido à falta de condições mais adequadas à expressão e ao desenvolvimento do potencial criador.

A criatividade foi estudada por diversas teorias filosóficas e psicológicas. Do ponto de vista das primeiras, a criatividade é vista como "inspiração divina" (Platão e Sócrates), "intuição" (Kant), "força vital" (Darwin) ou "força cósmica" (Whitehead). Dentre as teorias psicológicas, devem ser salientadas a associacionista, a gestáltica, a psicanalista e a humanista. Todas elas definiram criatividade, mas as pesquisas sobre este tema se concentram nas ideias de Torrance e Guilford.

A Psicologia Genética também fala de como o indivíduo cria novidades. Piaget (1985) referiu-se a este processo como intimamente relacionado à construção das estruturas cognitivas. Referiu-se à criação de novidades pelo sujeito como a construção de procedimentos para solucionar problemas e definiu níveis evolutivos.

Para essa tendência teórica, a criatividade seria um processo de avaliação da informação com vistas a detectar problemas ou lacunas, formar ideias ou hipóteses, como também modificar e verificar essas últimas, combinando produtos quer verbais, não verbais, concretos ou abstratos. Guilford (1967), por sua vez, considera a existência de seis fatores na estrutura do intelecto as quais caracterizam a criatividade: adequação da realidade, sensibilidade, redefinição, fluência,

penetração, flexibilidade e originalidade.

Este último aspecto é importante porque alguém criativo, nessa teoria, não dá muitas respostas, mas alguém que dá respostas inesperadas para um problema.

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Vivemos em um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso do nosso potencial criador. As soluções que antes tínhamos para inúmeros problemas mostram-se hoje inadequadas. Em termos da sociedade brasileira, convivemos hoje com a violência urbana, com o problema do menor abandonado, com tensões sociais, com o desemprego e com uma pobreza de grande parte da população brasileira. Tais problemas implicam que soluções mais adequadas sejam propostas.

Naturalmente, estes são problemas complexos, cuja solução não se encontra nas mãos dos educadores. Entretanto, na medida em que a escola contribui para formar no aluno o pensamento crítico e criador e não se preocupar apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações, mas também de produzir conhecimento, ela estará dando sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos para enfrentar problemas futuros.

Todavia, a prática educacional, principalmente no ensino fundamental e médio, tem sido de reprodução de reconhecimentos, no qual a ênfase recai no professor transmissor de informações e alunos passivos e atentos, utilizando - se de memória e não do pensamento.

Em muitas escolas constata - se que é comum a presença de currículos rígidos, posturas autoritárias, ensino não integrado, caracterizando - se como escola arcaica, nas quais práticas inibidoras têm sido comuns: ênfase na resposta certa, ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, baixas expectativas sobre o potencial e a capacidade do aluno, ensino livresco, ênfase na obediência e na passividade. Quanto ao ambiente escolar, alguns estudos desenvolvidos entre outros por Amabile (1983), Getzels e Jackson (1962), Guilford (1987), e Torrance (1970) apontam para o papel do professor no desenvolvimento do talento criador e a predominância em sala de aula de um clima favorável é expressão da criatividade.

É importante considerar que o professor criativo nem sempre é facilitador do processo criativo do aluno. Segundo Alencar (1986, pp. 66, 67):

"Dependendo de suas atitudes, de seu comportamento em classe, de suas expectativas com relação aos alunos, o professor poderá favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, como, ao contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, contribuindo para tornar aprendizagem em processo doloroso. "

Com relação a expressão e desenvolvimento da criatividade, o aspecto mais relevante diz a respeito às dificuldades que os professores encontram, no sentido de preservar a criatividade do aluno e encorajá-lo a fazer uso de suas habilidades criativas.

Em nossa sociedade, a escola é o local onde se dá a produção e reprodução do saber. Cabendo a ela, portanto, cultivar vários aspectos que favorecem o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas. Um destes aspectos diz respeito a alguns traços ou características que têm sido pouco cultivados pelo sistema.

Dentre estes, a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de abertura, de flexibilidade, de coragem para expor as próprias ideias e pontos de vista. Estes traços contrastam com os que têm sido mais esforçados em nossas escolas, em que a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central. Segundo Roger "O fracasso da escola está em favorecer de maneira exagerada, o conformismo, a passividade e o estereótipos que atuam como agentes inibidores da criatividade, pois embolam interesses, sensibilidades, emoções e curiosidades" (em Oliveira, 1987).

Características de uma atmosfera criativa em sala de aula

Caso haja um interesse em encorajar a criatividade do aluno, é necessário que se crie um clima em sala de aula propício a seu desenvolvimento. Uma de suas características fundamentais é a receptividade a novas ideias e pode ser implementado através de muitos procedimentos. A título de exemplo, seguem - se alguns procedimentos que atendem aquela finalidade.

- Dar chances ao aluno para levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos, princípios, ideias. Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas, independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou "inteligentes" e bem - formuladas.

- Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois

nem todas as ideias mais criativas ocorrem imediata e espontaneamente.

• Criar um ambiente de respeito e aceitação mútua, no qual os alunos possam compartilhar desenvolver e aprender tanto uns com os outros e com o professor, como também independentemente.

• Estimular o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos imaginários e para outros que já ocorreram no passado ou que poderão ocorrer no futuro. Alguns exemplos de problemas que poderão ser propostos são:

• O que aconteceria se a terra tivesse vários satélites naturais?

• Como seria o Brasil se o mesmo tivesse sido colonizado pelos espanhóis?

• Quais serão as consequências do desmatamento indiscriminado das florestas brasileiras?

• Como seria o mundo hoje, coso os nazistas tivessem vencido a Segunda Guerra Mundial?

• Encorajar os alunos a refletirem sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temas os quais gostariam de realizar estudos e pesquisas.

• Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de fazer julgamentos, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para suas próprias ideias e proposições.

• Diante de um problema, deve permitir que os alunos sigam as diversas etapas do processo criativos, explorando e analisando os diferentes aspectos de um problema em um primeiro momento, seguido por leituras, discussões, formulações de diferentes soluções propostas. Isto permitirá a emergência de uma possível solução mais adequada, a qual será, então, novamente testada e avaliada.

• Neste clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossa escola, deve dar lugar ao desejo de arriscar, de experimentar e de manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação.

• Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e suas ideias. De modo geral, em nosso meio, a tendência maior é no sentido de tecer comentários negativos, comunicando ao aluno apenas a extensão dos seus erros salientando os seus fracassos e a sua incompetência. Muito raramente, ouve - se um professor dizendo para um aluno: “Como você é capaz! ” “Como a sua ideia é original! ” “Como você é habilidoso! ” “Como você escreve bem! ”. Por outro lado, sabemos que todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito, de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, os seus pontos de vista, reconhecidos e valorizados; de perceber - se como tendo alguma habilidade especial.

• Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias, trabalhos artísticos, criando o espaço para divulgação dessa produção.

• Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.

• Usar dos recursos mais adequados à manifestação da criatividade, condizentes com o que se está ensinando no momento. Se a matéria for

“Comunicação e Expressão”, não se estimula à criatividade simplesmente solicitando aos alunos para escrever sobre determinados temas e devolvendo posteriormente as redações com comentários positivo ou negativo. Para facilitar redações criativas, o professor deve fazer uso dos mais variados recursos, possibilitado ás crianças trabalhar com as ideias antes de colocá-las no papel. Alguns desses recursos seriam:

• Dar oportunidade aos alunos para desenvolver sua imaginação e para elaborar ideias imaginativas com relação e um determinado tema proposto pelo professor ou pelo aluno.

• Estimular a aplicação de princípios para gerar novas ideias, como pensar em outros usos; adaptar; modificar; substituir; rearranjar; combinar etc.

• Encorajar a criação de ideias que sejam de toda a classe, antes de partir para um trabalho individual, onde as ideias do grupo possam ser aproveitadas.

• Não considerar disciplina como alunos sentados, quietos e de boca fechada. Aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor e a capacidade criadora como traços universais do homem, que não devem ser prescritos da sala de aula, mas devem antes ser cultivados.

• Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades encontradas.

Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte do professor em desenvolver uma atmosfera com algumas das características especificadas anteriormente, muito da apatia que é tão frequente em nossas escolas, possivelmente deixaria de existir.

Dizemos que a educação em uma democracia deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Segundo Tor-

rance (1976), recentemente houve pressões para limitar isso a talentos intelectuais. Falou-se muito em limitar o interesse da escola apenas ao pleno desenvolvimento do intelecto. Mesmo com essa definição limitada das metas de educação, as capacidades envolvidas em pensamento criativo não podem ser ignoradas.

Para Roger (1986, em Virgolim, 1994), a pessoa que deve emergir da educação, seria idealmente uma pessoa em que se pode confiar, que seja autêntica, autorrealizadora, socializada e apropriada em seu comportamento, uma pessoa criativa, uma pessoa que está sempre em mudança, sempre desenvolvendo, sempre descobrindo a si próprio, em cada momento.

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Mackinnon (1959), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimar o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que irão facilitar seu desenvolvimento e sua expressão.

Diante do exposto, podemos dizer que este é um desafio aos educadores de todos os níveis e ao próprio contexto escolar brasileiro, o qual se percebe que não está preocupado em favorecer a autorrealização de seus estudantes. Examinemos algumas características deste tipo de ensino:

Conteúdo e Extensão do nosso Programa Curricular

Qualquer um de nós que folhear os livros de Ciências, de Geografia e de História que têm sido utilizados em nossas escolas, especialmente a partir da 4ª série, se surpreenderá com a quantidade de informações - datas, no mês, conceitos e princípios - que o aluno deverá dominar durante o ano letivo. Um programa de tal extensão a ser coberto num período curto de tempo (é notório que o Brasil é um dos países onde o número de horas que o aluno permanece na escola pública durante o ano letivo é dos menores), sobrecarrega sobretudo a memória do aluno, o qual encontra na escola poucas oportunidades para desenvolver atividades exploratórias, para testar ideias e para fazer uso de seu potencial criador.

Em função do extenso conteúdo do currículo, pouco tempo sobra ao aluno para explorar novas formas de pensamento, para testar novas abordagens no solucionamento de problemas e para fazer uso de formas divergentes de se lidar com o conteúdo programático.

Visão tradicional do ensino

O ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro - texto, transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assinalada e aprendida pelo aluno. Segundo esta visão se a matéria for clara, se o texto for bem escrito e o aluno receptivo, as informações contidas no livro serão adquiridas pelo aluno. Os textos tendem a ser expositivos e informativos, e raras são as situações criadas que estimulam o aluno a pensar e a raciocinar. A criança não é vista como construtora do conhecimento e a ênfase maior na memória e não na compreensão.

Para levar a cabo a sua tarefa de transmitir para o aluno os conhecimentos exigidos no programa, de tal forma que este seja capaz de reproduzi-los, exige-se que o aluno apresente certas características, como obediência e atenção. O aluno ideal, desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor está comunicando, respondendo às perguntas feitas por ele; é um aluno que não questiona, não critica, que não sugere ao professor novas alternativas e novas abordagens. Este modelo de aluno ideal é mais um fator que conduz a uniformidade de comportamento, de pensamento e expressão, constituindo, ao mesmo tempo, uma barreira à diversidade e espontaneidade.

De modo geral, os professores têm baixas expectativas e pouca confiança na capacidade do aluno de ser responsável, independente e criativo, sendo ainda céptico com relação à imensa capacidade da criança para propor novas ideias, sugerir novos caminhos e novas soluções. Estas baixas expectativas tendem a se transformar em profecias autorrealizadoras, comportando - se os alunos de acordo com elas.

Na medida em que todas as barreiras supracitadas, forem sendo gradativamente eliminadas e técnicas de ensino criativas forem implementadas, o comportamento criativo do aluno será promovido.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que quase nada tem sido feito no sentido de desenvolver o potencial criador. Os ambientes escolares, das escolas brasileiras, continuam inadequados, exigindo basicamente a memorização de fatos e conceitos, com poucas atividades para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno, em traços de personalidade, como iniciativa, curiosidade e independência não são estimulados na escola.

A hipótese levantada pela pesquisadora foi que as principais barreiras ao desenvol-

vimento da criatividade pessoal do aluno são: inibição/timidez, falta tempo/oportunidade, repressão social e falta de motivação. Os resultados obtidos indicam que os distintos fatores identificados se refletem nas diversas categorias de barreiras à expressão da criatividade pessoal, sendo que aqueles fatores que dizem respeito aos aspectos relativos às barreiras emocionais e motivacionais (primeiro e quarto fatores), foram mais apontados como barreira à expressão de criatividade. Desta forma, considerando os resultados obtidos e a pesquisa bibliográfica, pode-se dizer que a hipótese foi confirmada.

Alguns professores continuam com ideias errôneas a respeito da criatividade, visualizando-a como um "dom" presente em poucos indivíduos privilegiados e que a criatividade depende apenas de fatores do próprio indivíduo, subestimando, diante de tal posicionamento, a enorme contribuição que pode ser dada pela escola e pela sociedade.

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas. Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

Apesar dos resultados obtidos e da confirmação da hipótese, ainda é necessário um estudo de maior profundidade e reflexão, uma vez que o mesmo foi realizado em apenas uma instituição de ensino. A contribuição, a partir dos resultados do trabalho realizado pela pesquisadora, poderiam ter ajudado a escola a elaborar e sistematizar propostas e adequações curriculares que favorecessem as habilidades criativas e o pensamento criador.

Na medida em que ampliarmos os nossos conhecimentos sobre os fatores psicológicos e sociais que afetam a criatividade, bem como sobre os procedimentos específicos que estimulam o pensamento criador, estaremos aptos a fazer um uso maior de nosso potencial criador e, possivelmente, contribuiremos também para expandir o espaço reservado à criatividade no ensino e na educação.

Finalmente, a pesquisadora gostaria de ressaltar que o elemento criador na aprendizagem pode ser visto como agente mobilizador da ação de romper o limite, o surpreender-se diante do inesperado que desafia a ação, o superar-se enquanto processo oculto e consciente de autonomia na relação do interno com o externo. Desta maneira, o homem vive o processo de transformação de seu potencial de ser, criar, fazer, renovar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L Soriano, Psicologia da Criatividade, Porto Alegre: Vozes, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Como desenvolver o Potencial Criador. Petrópolis: Vozes; 1991.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

AMABILE, T. The Social Psichology of Creativity. New York: Springer, 1983.

BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

BERMAN, Louise M. Novas Propriedades para o Currículo. 2ª ed. Porto Alegre: globo, 1976.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. Dicas Pedagógicas (II) A Monografia como trabalho Acadêmico na Graduação. Sim ou Não? Brasília: Universo, 2000.

BRUNER, Jerome S. O Processo da Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 7ª ed. 1978.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The Domain of Creativity. Trabalho Apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont-EUA, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CROSS, Jack. O Ensino da Arte nas Escolas. São Paulo: Cultrix, 1983.

GOLLEMAN, Daniel & outros. O Espírito da Criatividade. São Paulo: Cultrix, 1996.

GETZELS, J. S. Jackson. P. W. Creativity and Intelligence – Explorations With Gifted Students. New York, Wiley, 1962.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Atlas,1982.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação Física Humanista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

ROGERS, C. R. Torna-se Pessoa. São Paulo: Martins fontes, 1978

_____. A Liberdade de Aprender em nossa Década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TAFFAREL Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, Paul E. Dessarollo de la Creatividad del Aluno. Buenos Aires: Livraria del Colégio, 1970.

_____. Pode-se Ensinar Criatividade? São Paulo, EPU, 1974.

VIRGOLIM, Ângela Rodrigues, ALENCAR, Eunice M. L Soriano - Criatividade Expressão e Desenvolvimento, Petrópolis: Vozes, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES

RESUMO

O presente artigo apresenta a importância das operações básicas da matemática no ensino fundamental e, principalmente, seus reflexos nos ensinos médio e superior e sua relação com os alunos na contemporaneidade. O estudo da Matemática é muito importante para os alunos, quando se aborda temas atuais para sua correlação entre o que se aprende em sala de aula e a realidade diária em casa, no trabalho, na rua e até na própria escola.

Palavras-chave: Operações Matemáticas; Ensino Fundamental; Matemática; Alunos.

INTRODUÇÃO

A matemática para muitos cientistas e matemáticos é considerada a mãe de todas as ciências, por estar presente em todas as áreas do conhecimento, como na física, química, biologia, engenharia, administração etc., pelos estudos dos números, cálculos realizados, fórmulas aplicadas e também por estar presente em nosso dia a dia, seja nos endereços, números de telefones, datas, idades, contas bancárias, soluções de engenharia, computação, informática, educação, entre outras. Existem várias áreas de estudos da matemática, entre elas, a álgebra, geometria, cálculo, trigonometria, estatística, etc. É a ciência do raciocínio lógico e abstrato que trata das medidas, propriedades e relações de quantidades (MICHAELIS).

A história da matemática tem início principalmente nas regiões da Mesopotâmia, Egito, Grécia, Índia e Oriente Médio e só depois, a partir da renascença houve um desenvolvimento mais intensificado da matemática na Europa e no Ocidente, quando várias descobertas científicas levaram a um crescimento sistêmico e acelerado da sociedade.

Para o avanço e contribuição dessa ciência, muitos matemáticos, com suas ideias brilhantes e inovadoras participaram desse processo científico e os mais notáveis são:

al-Khwarizmi;

d'Alembert;

Boole;

Cantor;

Cauchy;

Dedekind;

Descartes;

Euclides;

Euler;

Fermat;

Galois;

Gauss;

Gödel;

Hilbert;

Jacobi;

Khayyām;

Klein;

Lagrange;

Laplace;

Leibniz;

Lebesgue;

Neumann;

Newton;

Pascal;

Peano;

Pitágoras; aa) Poincaré; bb) Ramanujan; cc) Riemann; dd) Rus-sell; ee) Steiner.

Para mostrar a importância e relevância da matemática para a inovação tecnológica e transformação da humanidade, algumas questões poderiam ser levantadas, entre as quais:

Seria possível viajar ao espaço, construir grandes edificações, máquinas voadoras e equipamentos complexos sem a utilização do cálculo?

As tecnologias atuais, como tablets, notebooks, microcomputadores, celulares, satélites etc. existiriam sem a utilização da matemática?

O que seria do mundo atual sem a matemática?

Pode-se chegar a algum termo sobre a importância da Matemática nos tempos modernos?

É notório e perceptível o quanto a Matemática influi no desenvolvimento de uma sociedade, basta ver que, nos países que mais aplicam recursos na educação e ensino desta ciência são os mais desenvolvidos e mais preparado tecnologicamente. Por isso a importância de dar atenção a esta área do saber.

ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino fundamental é dividido em fundamental I e II,e com duração de nove anos, sendo cinco para o primeiro e quatro anos para o segundo, sendo uma das etapas da educação básica no Brasil. A matrícula é obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e 14 anos, sendo obrigatório a matrícula dos filhos nessa faixa etária, inclusive com responsabilidade conjunta: dos pais ou responsáveis. O Estado tem que dar garantia de vagas nas escolas públicas. É regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MEC).

Nesse estágio da vida escolar do corpo discente é de suma importância que haja uma boa formação dos professores, para que possam ensinar com qualidade às futuras gerações acadêmicas.

É de fundamental importância que os alunos comecem a ter uma relação com a matemática, aprendendo corretamente as operações básicas, pois elas são a base de todo um processo acadêmico posterior.

Operações básicas

As operações básicas da soma ou adição, subtração, multiplicação e divisão são vitais para a compreensão e iniciação matemática do aluno, por isso é importante aprender com boas técnicas, primeiramente, a tabuada do 1 ao 10, que é a base de um bom matemático.

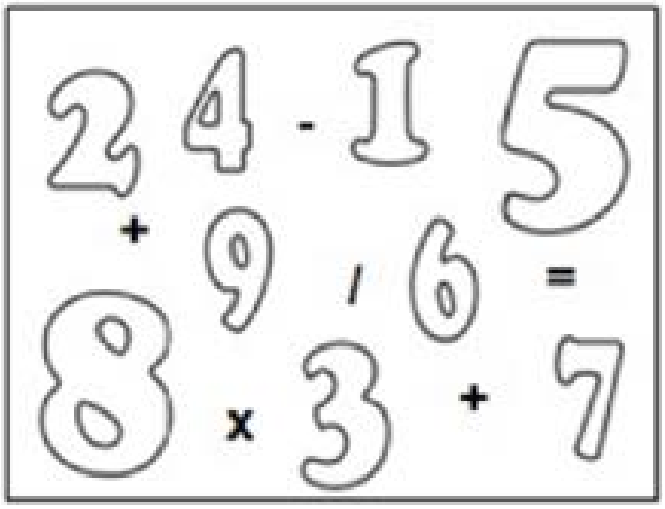


Figura 01. Operações básicas com números e sinais.

Tabuada dos números de 1 (um) a 10 (dez).

Tabuada dos 1	Tabuada dos 2	Tabuada dos 3	Tabuada dos 4	Tabuada dos 5
1 × 0 = 0	2 × 0 = 0	3 × 0 = 0	4 × 0 = 0	5 × 0 = 0
1 × 1 = 1	2 × 1 = 2	3 × 1 = 3	4 × 1 = 4	5 × 1 = 5
1 × 2 = 2	2 × 2 = 4	3 × 2 = 6	4 × 2 = 8	5 × 2 = 10
1 × 3 = 3	2 × 3 = 6	3 × 3 = 9	4 × 3 = 12	5 × 3 = 15
1 × 4 = 4	2 × 4 = 8	3 × 4 = 12	4 × 4 = 16	5 × 4 = 20
1 × 5 = 5	2 × 5 = 10	3 × 5 = 15	4 × 5 = 20	5 × 5 = 25
1 × 6 = 6	2 × 6 = 12	3 × 6 = 18	4 × 6 = 24	5 × 6 = 30
1 × 7 = 7	2 × 7 = 14	3 × 7 = 21	4 × 7 = 28	5 × 7 = 35
1 × 8 = 8	2 × 8 = 16	3 × 8 = 24	4 × 8 = 32	5 × 8 = 40
1 × 9 = 9	2 × 9 = 18	3 × 9 = 27	4 × 9 = 36	5 × 9 = 45
1 × 10 = 10	2 × 10 = 20	3 × 10 = 30	4 × 10 = 40	5 × 10 = 50

Figura 02. Tabuada de 1 a 5.

Tabuada dos 6	Tabuada dos 7	Tabuada dos 8	Tabuada dos 9	Tabuada dos 10
6 × 0 = 0	7 × 0 = 0	8 × 0 = 0	9 × 0 = 0	10 × 0 = 0
6 × 1 = 6	7 × 1 = 7	8 × 1 = 8	9 × 1 = 9	10 × 1 = 10
6 × 2 = 12	7 × 2 = 14	8 × 2 = 16	9 × 2 = 18	10 × 2 = 20
6 × 3 = 18	7 × 3 = 21	8 × 3 = 24	9 × 3 = 27	10 × 3 = 30
6 × 4 = 24	7 × 4 = 28	8 × 4 = 32	9 × 4 = 36	10 × 4 = 40
6 × 5 = 30	7 × 5 = 35	8 × 5 = 40	9 × 5 = 45	10 × 5 = 50
6 × 6 = 36	7 × 6 = 42	8 × 6 = 48	9 × 6 = 54	10 × 6 = 60
6 × 7 = 42	7 × 7 = 49	8 × 7 = 56	9 × 7 = 63	10 × 7 = 70
6 × 8 = 48	7 × 8 = 56	8 × 8 = 64	9 × 8 = 72	10 × 8 = 80
6 × 9 = 54	7 × 9 = 63	8 × 9 = 72	9 × 9 = 81	10 × 9 = 90
6 × 10 = 60	7 × 10 = 70	8 × 10 = 80	9 × 10 = 90	10 × 10 = 100

Figura 03. Tabuada de 6 a 10.

a) Adição ou soma: Adição é uma das operações básicas da álgebra, onde combina dois números ou mais, os termos, somados ou parcelas, em um único número, resultando em soma.

Propriedades mais importantes da adição:

Comutatividade: A ordem em que se encontram as parcelas não altera o resultado final da operação.

Se x + y = z, então y + x = z

Associatividade: O agrupamento das parcelas não altera o resultado final.

Se (x + y) + z = w, então x + (y + z) = w.

Elemento neutro: A parcela 0 (zero) não altera o resultado das demais parcelas. O zero é chamado “elemento neutro” da adição.

Se x + y = z, então x + y + 0 = z.

Fechamento: A soma de dois números reais será sempre um número real.

Anulação: A soma de qualquer número e o seu oposto é zero. Exemplo:

a + (-a) = 0 8 + (-8) = 0

b) Subtração: É a operação matemática que indica quanto é um valor numérico (minuendo) se dele for removido outro valor numérico (subtraendo).

Representação da subtração:

8 – 3 = 5

Onde “a” é o minuendo, “b” é o subtraendo e “c” é a diferença ou resto. A subtração (sinal de menos) é o mesmo que a adição por um número de sinal inverso, sendo, portanto, uma operação inversa da adição.

c) Multiplicação: A multiplicação é uma operação matemática, sendo uma forma simples de se adicionar uma quantidade finita de números iguais. O resultado da multiplicação de dois números é chamado produto e os números que estão sendo multiplicados são chamados de coeficientes ou operandos.

Exemplo: 4 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 = 8

Comutatividade: A ordem dos fatores não altera o resultado da operação.

Se x . y = z, então y . x = z

Associatividade: O agrupamento dos fatores não altera o resultado.

Se (x . y) . z = w, então x . (y . z) = w.

Distributividade: Um fator colocado em evidência numa soma dará como produto a soma do produto daquele fator com os demais fatores.

Se x . (y + z) = (x . y) + (x . z).

Elemento neutro: O fator 1 (um) não altera o resultado dos demais fatores. O um é chamado “Elemento neutro” da multiplicação.

Se x . y = z, então x . y . 1 = z

d) Divisão: Divisão é a operação matemática inversa da multiplicação.

Um número inteiro A é divisível por um inteiro B (diferente de 0) se, e somente se, existir um k inteiro tal que:

A = kB

= 2.4

Divisibilidade por 1: Todo número inteiro é divisível por 1. Exemplo: 1,2,3.

Divisibilidade por 2: Um número natural é divisível por 2 se o seu último dígito é divisível por dois, isto é, se o número termina em 0, ou 2, ou 4, ou 6 ou 8. Neste caso, diz-se que o número é par. Exemplos:

8.560 é divisível por 2, pois termina em 0, que é divisível por dois.

529 não é divisível por 2, pois 9 não é um número par.

Divisibilidade por 3: Um número é divisível por 3 quando a soma dos valores dos dígitos do número natural tem como resultado um outro número divisível por 3. O resto será o mesmo deixado na divisão da soma dos valores absolutos do número por 3.

Exemplos:

924 é divisível por 3, pois a soma de seus algarismos é igual a 9+2+4=15, e como o nove é divisível por 3, então 942 é divisível por 3.

333 é divisível por três, pois a soma dos valores absolutos dos algarismos desse número é 3.

Divisibilidade por 4: O número é divisível por 4 quando: O penúltimo número for par e o último terminar em 0, 4 ou 8, ou O penúltimo número for ímpar e o último terminar em 2 ou 6.

Por exemplo: 1324 é divisível por 4; 2 é par e o último número é 4. Porém: 8538 não é divisível por 4, uma vez que 3 é ímpar e o último número é 8 - não é 2 nem 6.

Divisibilidade por 5: Um número é divisível por 5 quando o último algarismo for 0 ou 5.

1.250

1.505

875

Exemplos: 5-10-15-20-25-30-35-40-45-50, 55, 60, etc.

Divisibilidade por 6: Qualquer número é divisível por 6 quando for divisível por 2 e por 3 ao mesmo tempo:

Exemplo: 6.354 é um número par, portanto é divisível por 2; para saber se esse número é divisível também por 3, basta somar seus algarismos. Se o resultado dessa soma

for divisível por 3, então 6.354 também será divisível por 3. (Confira: 6+3+5+4 = 18, portanto é divisível por 3)

Se 6.354 é divisível ao mesmo tempo por 2 e por 3, conclui-se que ele é divisível por 6.

Divisibilidade por 7: Um número é divisível por 7 quando a diferença entre o dobro do último algarismo e o número formado pelos demais algarismos resulta em um número divisível por 7.

Exemplo:41909 é divisível por 7 conforme podemos conferir: 9+9=18 4190-18=4172 2+2=4 417-4=413 3+3=6 41-6=35 que dividido por 7 é igual a 5.

Divisibilidade por 8: Um número é divisível por 8 quando o antepenúltimo algarismo for par e os dois últimos formem um múltiplo de 8 (isto é: 00, 08, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80, 88 ou 96). Também são divisíveis por 8 os números com antepenúltimo algarismo ímpar e os dois últimos formando um múltiplo de 4 que não seja também múltiplo de 8 (isto é: 04, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60, 68, 76, 84 ou 92).

10.840 □ 8 é par e 40 é múltiplo de 8

15.000 □ 000

49.736 □ 7 é ímpar e 36 é múltiplo de 4, mas não de 8, logo 49736 é divisível por 8.

Divisibilidade por 9: Um número é divisível por 9 quando a soma dos valores absolutos de seus algarismos for divisível por 9.

72 □ 7 + 2 = 9

1.548 □ 1 + 5 + 4 + 8 = 18 □ 1 + 8 = 9

88.362 □ 8 + 8 + 3 + 6 + 2 = 27 □ 2 + 7 = 9

Divisibilidade por 10: Um número é divisível por 10 quando termina em zero.

80

600

8.000

16.330

108.000

ENSINO MÉDIO

O ensino médio, com duração mínima de três anos, é a próxima fase após o ensino fundamental para a etapa final da educação básica, que, além de preparar o aluno para entrar na faculdade prepara-o para o mercado de trabalho. Nesta nova etapa do ensino é obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira moderna, seja inglês ou espanhol. A partir de 2008, o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio são obrigatórios. Também fazem parte do ensino médio as escolas de educação profissional, científica e tecnológica, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculas às Universidades Federais e Universidades Tecnológicas industriais (Brasil).

O ensino médio no Brasil precisa preparar melhor os alunos para o setor produtivo e para o empreendedorismo, além dos ensinos técnicos, visto que sua base está voltada mais para prepará-lo para os vestibulares, e na maioria das vezes ele precisa auxiliar em casa nas despesas correntes, e sem nenhum conhecimento específico em experiências técnicas, acabam perdendo oportunidades de mercado. Quem sabe inserir no ensino médio disciplinas de informática em linguagem web e programação.

ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos politécnicos, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O educando pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Depois de formado poderá fazer cursos de pós-graduação, que são divididos em lato sensu (especializações e MBAs) e strictu sensu (mestrado e doutorado).

Os alunos têm que alcançar as notas mínimas para aprovação, e ter frequência em pelo menos 75% das aulas, onde além do ensino presencial, poderá também se formar no ensino a distância (EAD). Nessa modalidade, o aluno recebe material didático, livros, apostilas, vídeo aulas, com o auxílio da internet (BRASIL).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram pesquisados, em vários sites de pesquisas acadêmicas e científicas, tanto no Google scholar, como site de universidades públicas e particulares e não se encontrou um tema parecido e relacionado com a pesquisa proposta, sendo o mais próximo um livro sobre “Educações na contemporaneidade, reflexão e pesquisa”, cujos autores e organizadores são Sueli Aparecida Itman Monteiro, Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Luci Regina Muzzeti, dos Editores Pedro e João, de 2011.

Entendo ser um tema interessante que poderá ser contemplado, com mais arti-

gos, TC´s, monografias, com os demais níveis acadêmicos, nesta relação educacional entre a matemática, os educandos e a atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASILESCOLA. Operações Básicas. Disponível no sítio <http://educador.Brasilescola.com/estrategias-ensino/treinando-as--quatro-operacoes-basicas.htm>.

BRASIL. Ensino Médio. Disponível no sítio < http://www.brasil.gov.br/sobre/ educacao/sistema-educacional/ensino-medio >.

Colégio Stella Maris. História da fundação. Disponível no sítio < http://www.colsstellamaris.com.br>.

CODESP. Porto de Santos. Disponível no sítio < http://www.portodesantos.com.br >.

CRUZ, Carla; Ribeiro, Uira. Metodologia Cientifica: Teoria e Prática. 2 Ed. Axcel Books. 2003.

Google Maps. Mapa e Localização de Santos. Disponível no sítio < http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=wl >.

GUIMARÃES, Karina Perez. Desafios e perspectivas para o ensino da matemática. Curitiba. IBPEX, 2010.

LORENZATO, Sergio. O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

MEC. Ministério da Educação. Ensino Fundamental. Disponível em http://portal.

mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>.

MEC. Ministério da Educação. Ensino Médio. Disponível em <http:// portal. mec. gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

MEC. Ministério da Educação. Ensino Superior. Disponível em < http://portal. mec. gov.br/index.php?option=com_content&-view=article&id=14384>.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. Ed. Melhoramentos. São Paulo. 2012.

PINTO, Marco Antonio Di. Vídeo Aula apresentada na Unimes Virtual. Disponível no sítio < http://campus16.unimesvirtual.com.br/eduead/mod/resource/view.php?id=26769 >.

Prefeitura Municipal de Santos. Cidade de Santos. Disponível no sítio < http://www.santos.sp.gov.br >.

ROONEY, Anne. A história da matemática. São Paulo. Ed. M. Books. 2012.

SILVA, J. J. Filosofias da matemática. São Paulo. Ed. Unesp. 2007.

SIDHU, Kulbir Singh. The Teaching Of Mathematics. New Delhi, 2008

Só Matemática. Estatística Básica. Disponível no sítio < http://www. somatematica.com.br estat/basica/exercicios1.php >.

Unimes Virtual. Modelo de TCC. Disponível no sítio < http://campus16.unimes virtual.com.br/eduead/file.php/302/Modelo_de_TCC_ Estudo_de_Caso_1_.pdf>.

ENSINO DE GEOGRAFIA: PARA QUE E POR QUÊ, ENSINAR GEOGRAFIA?

ANDRÉ DE FREITAS RODRIGUES

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo mostrar a importância do Ensino de Geografia para formação de alunos de todas as idades, tendo como foco a relação entre a realidade mais próxima do aluno e o conhecimento Geográfico, mostrando que através da geografia podemos compreender o lugar em que vivemos, do mundo que habitamos em suas múltiplas dimensões. Trazendo ao aluno uma curiosidade natural. Afinal, a partir da Geografia, o aluno descobre e constrói seu próprio espaço de vida. Nesse espaço, que é histórica e socialmente construído, os sujeitos são elementos vivos que, por meio de suas mais diversas atividades e relações, entram diretamente na dinâmica da (re)produção do lugar onde vivem. Esse lugar, que é produto das atividades e das relações dos sujeitos sociais entre si e entre estes e o meio (natural/social), constitui o objeto da ciência geográfica.

Palavras- Chave: Ensino de Geografia; Conhecimento Geográfico; Espaço Vivido; Lugar.

ABSTRACT

This article aims to show the importance of Geography Teaching for the education of students of all ages, focusing on the relationship between the student's closest reality and Geographic knowledge, showing that through geography we can understand the place where we live, of the world we inhabit in its multiple dimensions. Bringing the student, a natural curiosity. After all, from Geography, the student discovers and builds his own space. of life. In this space, which is historically and socially constructed, the subjects are living elements that, through their most diverse activities and relationships, enter directly into the (re) production dynamics of the place where they live. This place, which is the product of the activities and relationships of social subjects among themselves and between them and their environment (natural / social), constitutes the object of geographical science.

Keywords: Geography Teaching; Geographical Knowledge; Living Space; Place.

INTRODUÇÃO

A questão que deu origem a este trabalho insere-se na problemática educacional, sobretudo naquela relativa à eficácia dos processos educativos formais, nas instituições escolares. De acordo com Vlach, o caráter ideológico da incorporação da Geografia no currículo escolar foi:

> Indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de geografia contribuíram decisivamente nesse sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural. (1990, p. 45)

O ensino de Geografia, elemento obrigatório do currículo da educação básica no nosso país, tem enfrentado vários problemas para alcançar seu real objetivo. Esse entendimento se baseia em vários estudos, como os de Callai (2001), Castrogiovanni (2002), Cavalcanti (2001, 2002), Kaercher (2002, 2003) e Pontuschka (2001). Esses autores, em pesquisas sobre o ensino de Geografia, em geral, apontam para a ineficácia da Geografia escolar como possibilidade de aprendizagens significativas no contexto da formação para o exercício da cidadania. A escolha dessa temática originou-se da ideia que temos de que é muito importante se discutir a prática de ensino de Geografia, para que se possa assim verificar como essa disciplina vem contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos. Dessa forma, consideramos que o ensino de Geografia deve ser alvo de reflexão permanente por parte dos professores, pois só assim haverá uma renovação constante de ideias que poderão contribuir para o melhoramento dessas práticas. Além disso, a busca de novas alternativas para que esse ensino se torne capaz de surtir efeitos práticos no cotidiano dos alunos, não sendo apenas mais uma disciplina que se tem que obter aprovação. A problemática deste estudo está ligada à necessidade de se compreender a relação que se faz entre as vivências socioespaciais do aluno, ou ainda do lugar em que eles estão inseridos e a construção de conhecimentos geográficos no ensino fundamental e médio. Em outras palavras, buscamos entender de que forma essas vivências são resgatadas e utilizadas como ponto de partida para a construção de conhecimentos geográficos na sala de aula. Para tanto, partimos do pressuposto de que é mais fácil compreender o mundo a partir de uma realidade já conhecida. Castellar, ao estudar o ensino de Geografia nas séries iniciais da educação básica, afirma: "Toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas" (2000, p.32).

Nessa perspectiva, que este trabalho foi realizado e desenvolvido, e o próximo capítulo tem o objetivo principal dos estudos nessa área, que é mostrar a importância do ensino de Geografia nas escolas, para a compreensão do lugar em que vivemos, do mundo que habitamos em suas múltiplas dimensões.

DESENVOLVIMENTO

Nos dias de hoje, mais do que nunca, a educação tem se tornado muito emblemática, seja pelo rápido avanço das técnicas e comunicação, que trazem um grande número de informações e horizontes aos alunos, seja pelo sucateamento da escola pública. O recurso tecnológico poderá ser usado como estratégia didática no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o PCN de Geografia (BRASIL, 1998, p. 144):

É importante que os alunos tenham os recursos tecnológicos como alternativa possível para a realização de determinadas atividades. Por isso, a escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre as tecnologias para comunicar-se e expressar- se, como utilizar imagens produzidas eletronicamente na ilustração de textos e trabalhos; pesquisar assuntos; confeccionar folhetos, mapas, gráficos etc. sem que a realização dessas atividades esteja necessariamente atrelada a uma situação didática planejada pelo professor.

Desenvolver uma prática docente crítica que desperte o interesse do aluno e consiga levá-lo a ser um cidadão mais consciente não é uma tarefa fácil. Nesse contexto, acreditamos que seja muito importante se estudar o fenômeno educacional e a construção de conhecimentos, o que, no nosso caso, torna-se mais relevante quando se trata da ciência geográfica e de seu ensino. A partir desse entendimento, consideramos que a educação, em todos os níveis de ensino, para atingir a formação para o exercício da cidadania, não pode prescindir da compreensão da realidade socioespacial. Essa concepção sustenta-se no fato de que todo sujeito, aquele que vai à escola e participa de uma ação educativa, vive em um dado meio socioespacial. Nesse espaço, que é histórica e socialmente construído, os sujeitos são elementos vivos que, por meio de suas mais diversas atividades e relações, entram diretamente na dinâmica da (re)produção do lugar onde vivem. Esse lugar, que é produto das atividades e das relações dos sujeitos sociais entre si e entre estes e o meio (natural/social), constitui o objeto da ciência geográfica. É a partir do modo como uma sociedade se relaciona com o espaço que se dá a construção da segunda natureza, que é entendida como produto da intercessão homem e o meio natural e ainda das relações homem-homem. Além da visão do mundo que o sujeito traz consigo, conforme as suas concepções sociais e de espaço, a formação escolar participa efetivamente desse processo de construção e institucionalização das percepções que se têm do espaço socialmente organizado, enquadra-se a importância da Geografia como uma disciplina escolar:

Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência de espaço ou a consciência de 'geografia do mundo', deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo até a formação escolar (CAVALCANTI, 2001, p.24).

A Geografia, por sua vez, como matéria de ensino, tem a função de habilitar o aluno a compreender o conjunto de relações que são, concomitantemente, produtos e produtores do espaço por eles vivenciado. Sentimos ainda a necessidade de se estudar sobre ensino e construção de conhecimento em Geografia, em função da dificuldade que se tem de levar o aluno a entender o espaço nas séries do Ensino Fundamentais e Médios e mais ainda de ver esse entendimento no seu dia a dia, na sua própria realidade como ser social. Dificuldade que pudemos perceber a partir de nossa experiência como professora nessas séries, onde constatei que nessa fase o aluno, apesar de entender conceitos de Geografia, às vezes, não consegue relacioná-los com sua experiência de vida, o que poderia auxiliá-lo na construção de seus saberes. Entender como se relacionam as vivências dos alunos, as experiências cotidianas no seu lugar e a produção de conhecimento em Geografia por eles é muito importante, uma vez que esse aluno pertence a um lugar que deixou marcas em sua formação.

Segundo Cavalcanti (2006), os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário a sua vida ativa na sociedade, não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala de aula "formalmente", ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados (CAVALCANTI, 2006).

Consideramos ainda ser imprescindível que o aluno seja considerado como ator participante do processo de (re)construção do espaço, não sendo tratado como mero expectador de um espaço neutro, que não interfere em sua vida. O ensino de Geografia, portanto, pode ser uma resposta para que esse aluno entenda seu papel nesse contexto.

É preciso, destarte, que essa ciência estabeleça uma articulação entre a experiência que o aluno traz do seu cotidiano com o saber geográfico sistematizado. O estado do conhecimento nessa área concentra seus estudos sobre a construção do conhecimento geográfico na escola, focalizando, sobretudo, a formação dos conceitos escolares e científicos e a sua representação social. A construção do conhecimento geográfico e sua relação com os conceitos cotidianos ainda aparecem de forma muito tímida nas pesquisas sobre ensino de Geografia. Sobre a relação entre vivências dos alunos e a Geografia ensinada, merecem destaque alguns importantes trabalhos: Callai (2005), que discute a formação de conhecimentos cartográficos de alunos da educação básica e suas experiências de vida; Resende (2002), que analisou o saber geográfico do aluno trabalhador; Sacramento (2007), que analisou a ligação entre prática docente e a teoria geográfico-pedagógica, destacando a percepção vivida pelos alunos sobre a Geografia; Cavalcanti (2001), que estuda o processo de construção de conhecimento por alunos do Ensino Fundamental, considerando a relação entre o conhecimento científico e os saberes construídos em situações escolares e ainda Santos (2006), que trata do ensino do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental e de como essa prática pode contribuir para a construção da cidadania. (No entanto, percebemos a necessidade de conhecer melhor esse tema, sobretudo quando se trata de relacionar vivência socioespacial do aluno e construção de conhecimentos geográficos no Ensino Fundamental e Médio). Partindo do pressuposto de que cada aluno possui uma gama de conhecimentos adquiridos na sua vivência socioespacial e de que quando se envolve o aluno com suas experiências, considerando sua realidade, pode-se chegar a um melhor entendimento dos conhecimentos em Geografia, queremos entender como essas vivências são mobilizadas pelos professores/alunos na educação geográfica; dessa forma, usaremos como ponto de partida a discussão do lugar do aluno (que é onde acontece a maioria das suas relações sociais). Nessa perspectiva, pretendemos contribuir para desmistificar como essa prática está presente no Ensino Fundamental e Médio e de que forma ela pode tornar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia mais eficaz. As representações do espaço não são algo novo para a humanidade, como cita Francischett (2001):

> Os homens, através da história, usaram o espaço para sua sobrevivência quando a tecnologia ainda era algo distante. Sujeitavam-se a caminhar longas horas em busca de melhores lugares, caminhada descrita por muitos deles através de símbolos e sinais, que compunham para imitar o espaço de vida. Assim, constatamos que as representações do espaço não são obras da atualidade. No Brasil, os indígenas, primitivos habitantes, nos fins do século XIX, já traçavam cartas dos rios e seus afluentes. Essas cartas orientaram as primeiras expedições dos portugueses pelo território brasileiro (FRANCISCHETT, 2001, p.35)

Acreditamos que a relevância deste estudo consiste, principalmente, em ampliar as discussões relativas a essa possibilidade para a prática docente do professor de Geografia. Usando como categoria principal de análise o conceito de lugar, entendido como uma categoria que expressa o espaço geográfico onde se processam as relações mais próximas do sujeito. Através do estudo do lugar, pode-se fazer a interligação entre teoria e prática, utilizando as experiências vividas dos próprios alunos: "Exige-se, em todos os estágios da prática educativa, que se combine a prática a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesmo do grupo envolvido". (MARQUES, 1993 apud CALLAI, 2005, p. 111). Foi delineado como objetivo principal desta pesquisa entender como se dá a ralação entre estes dois saberes: o saber do aluno adquirido nas suas vivências relações sociais no lugar em que mora e o conhecimento geográfico sistematizado que ele vai encontrar na escola. Para tanto identificamos o perfil dos professores e como eles concebem e fazem essa relação e ainda como os alunos interpretam o lugar em que moram, a Geografia e como fazem essa conexão, identificando a utilidade desta disciplina no seu cotidiano. Diante dessa realidade caracterizada acima, as bases que sustentam este trabalho são as seguintes: a concepção de que o lugar em que o aluno vive, a sua realidade social e econômica deixam marcas em sua existência e o auxiliam numa forma própria de ver e entender o mundo, ou seja, o aluno possui uma Geografia pré-sala de aula; segundo, essas vivências que os alunos trazem para o contexto escolar podem auxiliar na construção de conhecimentos em Geografia, uma visão socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem; e por último, a necessidade de se verificar como é estabelecida a relação entre estes dois aspectos na Geografia escolar do ensino médio. Desse modo, nosso problema central consiste na seguinte questão: Como a relação entre as vivências socioespaciais ou lugar do aluno e a construção de conhecimentos geográficos é estabelecida no Ensino Médio. Este trabalho abre uma discussão sobre a ciência Geográfica, histórico, concepções e o reflexo na disciplina Geografia, para que possamos entender quais foram as transformações que ela sofreu conforme as mudanças sociais, destacamos também o percurso dessa ciência no contexto brasileiro. Discutindo ainda a importância dessa ciência para se entender o mundo, partindo do pressuposto de que o espaço seu elemento de estudo é imprescindível para as relações sociais e ainda como esse entendimento pode auxiliar na formação de cidadãos críticos.

A importância do lugar nas vivências

sociais e como essa parcela do espaço contribui nas relações sociais. O socioconstrutivismo como uma proposta para o ensino-aprendizagem, uma vez que consideramos que o aluno deve ser visto como um ser dotado de experiências, que pode participar ativamente na construção dos conhecimentos. Para que, conceitos como de Lugar na Geografia podem ser utilizada como ponto de partida no ensino de Geografia, uma vez que esse é o espaço efetivamente conhecido e vivido pelos alunos e através dele pode-se entender muito sobre o mundo. Trabalhar o conceito de Lugar é importante principalmente no contexto do bairro, espaço de referência do aluno, onde ele realiza as suas práticas cotidianas. Trabalhos podem ser realizados no contexto do bairro e aplicados em diferentes contextos, além de adaptados a determinadas realidades. Já em relação ao conceito de Lugar, autores como Tuan (1959), Santos (1996) e Carlos (2007) tentaram identificar sua essência através do cotidiano e das particularidades vivenciadas pelos seres humanos.

Atualmente, com o avanço da tecnologia, os estudantes têm se deparado com muitas informações de fontes não confiáveis, que acabam dificultando o trabalho do professor, pois o mesmo precisa filtrar as informações que os alunos apresentam com o objetivo de ensiná-los da maneira correta. Logo, aliar-se ao avanço das técnicas, selecionando de forma coerente as informações, ampliará ainda mais a bagagem intelectual que o aluno traz consigo. Desenvolver práticas que despertem o interesse do aluno, mesmo não sendo, em muitas ocasiões, uma tarefa fácil, irá levá-lo a ser um cidadão mais participativo e crítico.

Entretanto, os alunos envolvidos nas atividades práticas, trazem diversas histórias pessoais e relações afetivas que dialogam com a dinâmica do lugar, ocorrendo uma (re) produção do espaço onde vivem. Lugar, objeto da Geografia, que, por ser matéria de ensino, tem como função preparar o aluno para compreender esse conjunto de relações, identificando os elementos do espaço vivido e suas influências. Pode-se definir, portanto, que o Lugar está presente no espaço vivido, além de apresentar uma vinculação ao espaço temporal, devido às interações humanas e à presença de rugosidades, que, ao longo do tempo, estão presentes no cotidiano, porém modificadas em determinados aspectos, mas sempre presentes no espaço. As características do Lugar, além de estarem presentes nessa vinculação espaço-temporal, também representam as relações sociais.

Abordar a importância do Lugar para a área de estudo e as aplicabilidades a serem realizadas em sala de aula, com o objetivo de estimular a percepção e a compreensão dos alunos no mundo contemporâneo, uma vez que eles são influenciados pelo global e as consequências de suas ações são locais. Logo, conhecer o espaço em que vive o discente e as cotidianas influências globais e locais, facilita no processo de ensino-aprendizagem e também na construção de um cidadão mais consciente de suas ações no lugar em que vive.

Sendo assim, pode-se dizer que na Geografia, o diálogo entre professor, aluno, os conceitos cotidianos e os científicos possibilitam o desenvolvimento da espacialidade dos alunos. O conhecimento do cotidiano tem que ser levado em conta pelo professor, pois expressa as experiências que o indivíduo tem no seu espaço.

Cabe, portanto, à Geografia não somente levar o aluno a um entendimento da dimensão espacial da sociedade como um todo, mas a encontrar meios de contextualizar esse ensino, considerando também o espaço em que vive o aluno, uma vez que é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente a sua vida.

CONCLUSÃO

O mundo atual apresenta novos desafios para quem trabalha com a educação, sobretudo de crianças e jovens. Estamos cercados por informações e situações que requerem ferramentas diferentes das que estávamos acostumados a usar. Em meio às linguagens e às informações diversificadas a que temos acesso.

Além de possibilitar que os alunos se apropriem dos conhecimentos acumulados ao longo de séculos de atuação humana na Terra, o educador de hoje tem o desafio de fazer um trabalho voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades de seus alunos, buscando repará-los para apropriarem-se do conhecimento do espaço em que vivem e para interferirem nesse espaço de forma consciente.

O espaço geográfico revela a relação entre os elementos naturais e a ação de diferentes grupos humanos sobre esses elementos e também sobre paisagens construídas. Essa relação é a base para compreendes as dinâmicas populacionais, os sistemas de produção, as desigualdades, os problemas ambientais, as relações de poder e outras questões vivenciadas no dia a dia.

Ao investigar as características dos diferentes espaços, compreendendo as principais transformações que sofreram ao longo do tempo, o ensino de Geografia tem como objetivo principal contribuir para a formação de pessoas críticas - capazes de julgar e tomar decisões – e atuantes – aptas a transformar seus lugares de vivência.

Essas são algumas questões que discutimos através desta pesquisa, que indicou que esse resgate das vivências, a consideração do lugar do aluno pode ser um caminho a ser tomado e que tem uma con-

tribuição muito importante nas aulas de Geografia. O que ficou foi a certeza de que cada vez mais é necessário se refletir sobre o ensino e as formas como esse pode contribuir para a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza y. O espaço geográfico: ensino

representação. 14. ed. São Paulo: contexto, 2005.

ALMEIDA, Neire Márcia Cunha; PEREIRA, Maria Luísa Ramos. Os parâmetros

curriculares nacionais e a geografia. III Simpósio Regional de Geografia, Universidade Federal de Uberaba, novembro de 2003.

ANDRADE, Manuel Correa de. Geografia ciência da sociedade: uma introdução a análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

BARBANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). Para onde vai o ensino da Geografia? 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 15-23. (Repensando o Ensino)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros

Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CABREIRA, Márcia Maria. Parâmetros nacionais curriculares e o ensino de geografia: algumas reflexões. Dialogia V. 0 Out/2001.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. et al. (org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos, 10 ed. Papirus Editora, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e construção de conhecimento. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: contexto, 2005.

_____. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR,

Sonia (org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: contexto, 2005.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia no Ensino de Geografia: a aprendizagem mediada, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP - Câmpus de Presidente Prudente, 2001.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS

ANNY CHRISTINE KISTERS ARCURI

RESUMO

O presente artigo visa compreender a relação existente entre a formação do conceito de número e as operações matemáticas fundamentais. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, percebemos que a construção do conceito de número precisa ser bem desenvolvida na infância, pois afeta as operações e o raciocínio lógico-matemático. Notamos também que o uso excessivo de algoritmos mecanizados e sem sentido colabora para a inibição do processo de transformação da Matemática estática em uma mais dinâmica e viva, que pode ser recriada pelo indivíduo.

Palavras-Chave: História; Número; Construção.

ABSTRACT

This article aims to understand the relationship between the formation of the concept of number and fundamental mathematical operations. Through bibliographical research, we realized that the construction of the concept of number needs to be well developed in childhood, as it affects operations and logical-mathematical reasoning. We also note that the excessive use of mechanized and meaningless algorithms collaborates to inhibit the process of transforming static Mathematics into a more dynamic and lively one, which can be recreated by the individual.

Keywords: History; Number; Construction.

INTRODUÇÃO

A palavra matemática quando pronunciada nas escolas causa desconforto em muitos alunos, essa atitude existe ainda hoje por conta de um histórico que permeia a disciplina de matemática nas escolas. Quem estudou na década de 70, 80 e noventa, passou por experiências desagradáveis quanto ao ensino de matemática, sendo uma disciplina que causava medo nos alunos.

Isso acontecia com frequência devido aos métodos de ensino arcaicos usados por professores desatualizados e tradicionalistas.

Ao longo dos anos isso vem mudando devido a diversos fatores positivos que a escola vem adotando, métodos que o foco principal é um conhecimento pleno e agradável para alunos, a atual didática ensinada à novos professores que estão se formando atualmente.

Iniciamos nossos estudos partindo do pressuposto que se os alunos não conhecem o sistema de numeração, não compreendem o algoritmo. Desta maneira, o processo se torna mecânico e sem sentido.

Os autores citados na bibliografia justificam que o ensino de Matemática não se fundamenta somente em números e operações, mas sim em um mundo que precisa ser descoberto e reinventado pelo sujeito, que lhe atribui significado e experiências próprias.

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NUMÉRICO

A criança ao chegar na escola traz consigo conhecimentos prévios, sem perceber faz uso das operações matemáticas, por exemplo, representar números com dedos, como idade, divide seus brinquedos com os amigos, guardar objetos e brinquedos de formas organizada, separar...conseguem resolver situações problemas mentalmente, a escola junto com o professor é quem deve reconhecer e estimular para auxiliar e fazer uso dessas ferramentas no processo de ensino.

A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades (LORENZATO, 2008, p.1).

Um professor pode levar um aluno desinteressado a grandes descobertas, como também desmotivar outro que possua interesse pela construção de conhecimentos, a matemática para muitos é estigmática.

O professor deve mostrar para essa criança a importância da matemática usando diversas metodologias (não somente a matemática, como as outras disciplinas) mostrar a eles que o saber numérico é importante e necessário para a convivência em sociedade. Dentro e fora da escola existem várias possibilidades de intervenções que o professor pode utilizar no processo inicial da construção do conceito de números, uma das atividades utilizadas pode ser o ditado de números que pode parecer um procedimento simples e convencional, mas ele é muito eficiente para chegar as hipóteses e visualizar os conhecimentos prévios dos alunos, essa situação didática pode ser proposta desde o 1° ano ao 4° já que a maioria deles vem de pré-escolas e trazem dela pelo menos o co-

nhecimento de números naturais.

O docente deve e precisa estar em constante formação, buscando novas técnicas de ensino que despertem a curiosidade dos alunos. Hoje podemos utilizar das ferramentas midiáticas que estão a serviço de todos e presente na realidade dos alunos.

Um procedimento que resulta positivamente na construção do conceito de número é usar materiais concretos, porque a criança vai conseguir entender melhor aquilo que ela visualiza. Afinal, nos anos em que se introduz a matemática são ainda muito pequenos para conseguirem trabalhar com o

abstrato. Um exemplo muito utilizado em diversas escolas, entre elas públicas e particulares, é o uso das mãozinhas como instrumento real e facilitador de ensino, além das músicas, jogos e brincadeiras.

Ressalta-se que é nas experiências ou situações do cotidiano da criança, nas experiências vividas no seu universo cultural, nas proporcionadas pelo educador, nas atividades do brincar, nas dinâmicas envolvidas em cada intencionalidade – por parte do educador - que os conceitos de conservação, seriação, inclusão, sequências e classificação vão sendo organizados, pois os significados são construídos a partir das comparações que a criança estabelece e a construção do conceito de número vai se efetivando. O trabalho com esses conceitos não se constitui momento estanque ou específico, mas se encontra presente numa diversidade de atividades, podendo e devendo ser explorado em todos os eixos e de forma simultânea (AMOP, 2010, p.101).

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO

Assim como a Linguagem é importante e extremamente necessária para a convivência e comunicação, a Matemática também é essencial, pois está presente em nosso dia a dia desde muito pequenos, é muito comum uma criança de aproximadamente um ano e meio mostrar com a mãozinha a idade que tem ou contar até três para pular, ou os pais ensinando parlendas e cantigas de roda que utilizam em suas frases os números. Isso ocorre porque as crianças crescem em culturas nas quais o número está presente, seja de forma oral ou escrita.

A construção da Matemática não se deu de forma rápida, mas se deu gradativamente em anos e anos de descobertas, criações e invenções desde o ano de 30.000a.C até os dias de hoje. A Matemática se tornou indispensável e fundamental para atividades de todos os tipos, seja na vida financeira para controlar gastos, seja na hora de comprar algo na lanchonete ou até mesmo para organizar, agrupar entre outros.

Mas para chegarmos aos métodos que temos hoje é preciso entender as necessidades que motivaram o desenvolvimento dos números.

Há cerca de 10.000 anos atrás era muito comum os homens serem pastores de ovelhas e tinham a necessidade de saber quantas ovelhas possuía para controlar o rebanho. Então para ter o controle o pastor ao soltar o rebanho separava uma pedra para cada ovelha, ao voltar cada ovelha que entrava ele retirava a pedra, e assim tinha o controle se havia se perdido ou se havia se juntado mais uma ovelha. Esse tipo de contagem chama-se correspondência um a um. Essa correspondência foi fundamental para o surgimento da noção de número, e foi aos poucos que o homem foi sentindo a necessidade de registrar esses controles em cavernas, pedaços de pau com retalhos ou pedaços de barro com marcas.

O ser humano pensa em métodos para suprir suas necessidades e então o homem passou a usar as partes do corpo para contar, começando pelos dedos das mãos, do menor para o maior passando a usar também o corpo todo. Surgindo assim a Noção de Ordem mesmo sendo desconhecido ainda, para eles, esse método foi usado até pelos índios.

Em seguida surgiu-se a Invenção da Base Dez, e em alguns casos a Base Cinco, utilizadas mais nas regiões da África e da Oceania. Mas outros povos preferiram ainda a Base Centesimal. Mas as invenções continuaram surgindo a contagem da Base Duodecimal, que foi empregada em antigos sistemas comerciais, dos quais temos dúzia. A Base Sessenta, utilizada ainda para exprimir a medida do tempo em horas, minutos e segundos, surgiu depois o Sistema de Numeração Egípcio e Romana.

Os números foram então sendo criados à partir das necessidades de contagem e controle, mas foram os povos que moravam na região do Rio Indo onde hoje é o Paquistão que construíram em seus vales cidades com ruas, calçadas, sistema de canalização e possuíam uma linguagem escrita e um sistema numérico, entretanto não era ainda o sistema numérico que temos hoje. Muitos anos se passaram até que os Hindus desenvolveram o Sistema de Numeração Decimal.

Ao longo de vários anos, a História da Matemática vem se consolidando como área de conhecimento e investigação em Educação Matemática. Foi constatado por meio de pesquisas que o saber matemático está intimamente ligado à motivação e interesse dos alunos por essa ciência. Como metodologia de ensino, acredita-se que a História da Matemática pode tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. Afinal, ao perceber a fundamentação histórica da matemática, o professor tem em suas mãos ferramentas para mostrar o porquê de estudar determi-

nados conteúdos.

O resgate da história dos saberes matemáticos ensinados no espaço traz a construção de um olhar crítico sobre o assunto, proporcionando reflexões acerca das relações entre a matemática e outras áreas de conhecimento.

A construção dos saberes matemáticos está ligada estritamente à cultura, pois, assim como o homem, a matemática não se desenvolveu sozinha e isolada ao longo do tempo. Mostrar as relações entre a matemática e o desenvolvimento, tanto social quanto econômico, é um caminho para se obter um pano de fundo que facilite a compreensão dos conhecimentos matemáticos atuais, pois perceber as evoluções das ideias matemáticas observando somente o estado atual dessa ciência não nos dá toda a dimensão das mudanças.

Ao conhecer a sua história (HM), o aluno percebe como uma ciência desenvolvida pela humanidade, passível de erros e construída de muitas tentativas em solucionar problemas cotidianos. A (HM) dá a esse aluno a noção exata dessa ciência, como uma ciência em construção, com erros e acertos e sem verdades universais. A (HM) tem esse grande valor de poder também contextualizar esse saber, mostrar que seus conceitos são frutos de uma época histórica de um contexto social e político.

O número é um conceito fundamental em matemática que foi construído numa longa história. Existem evidências arqueológicas de que o homem, já há cinquenta mil anos, era capaz de contar. O número e a matemática nasceram e se desenvolveram junto e tanto as atividades práticas do homem e das sociedades quanto aquelas intrínsecas à matemática, como ciência, foram determinantes na evolução deste conceito.

A necessidade de contar objetos deu origem ao número natural e todas as civilizações que criaram alguma forma de linguagem escrita desenvolveram símbolos para o número natural e operaram com eles. Num primeiro momento, não havia conceito de números. Foram criados os sistemas numéricos, o conjunto de partida é dos números naturais (N). Este conjunto não contém o elemento neutro da adição, o zero, portanto o primeiro passo é criar o conjunto dos inteiros Z + = {0,1,2, 3, ...}, utilizamos o símbolo + para lembrar que estamos tratando com números maiores ou iguais a zero. Os inteiros revelam-se insuficientes para expressarem medidas de segmentos menores do que a unidade: dificuldade reside na divisão m:n de números inteiros que não resulta número inteiro.

O ensino de matemática tem evoluído juntamente com a sociedade, nesse processo surgiram métodos e ferramentas que objetivaram auxiliar o ensino-aprendizagem dessa disciplina. Nesse sentido, pode-se perceber que o ensino da função afim também tem evoluído, podendo ser introduzido utilizando-se como exemplo questões e situações do cotidiano, devido ao amplo uso dessa função nas mais diversas áreas.

Ao longo da evolução do ensino da matemática, surgem métodos e ferramentas que auxiliam o conjunto lecionado aprendizagem da matéria. Essas práticas inovadoras destacam como tendências na área a partir do momento em que os resultados obtidos por seus usos são observados positivamente na sala de aula. Desse modo, a pesquisa, específica nessa disciplina, se apresenta como um desses métodos, propondo nortes e caminhos.

O ensino da função afim pode ser introduzido seguindo situações cotidianas, por meio de questões contextualizadas, devido ao amplo uso dessa, nas mais diversas áreas. Assim, pode-se, algebricamente, desenvolver habilidades como: o uso de variações de grandeza, noções de funções, sequências numéricas e progressões, funções de seno e cosseno, assim como modelar situações-problemas, reconhecendo e utilizando a linguagem algébrica nas mais diversas ciências.

Os recursos tecnológicos cada dia estão crescendo e mais presentes no nosso dia a dia e estão em constante evolução abrindo leques para novas configurações do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais e não seria diferente com a educação. As regras do ensino e do trabalho docente não podem permanecer estagnadas e devem se beneficiar dos avanços tecnológicos, fazendo com que eles sejam seus aliados na arte de ensinar. As tecnologias da informação e comunicação oportunizam atividades, nas quais os alunos desenvolvem o espírito investigativo de pesquisar, analisar, comprar, conceituar. Nesse momento o professor é apenas o mediador nesse processo.

CONTAGEM UTILIZANDO O ÁBACO

A palavra ábaco originou-se do latim, abacus, e veio do grego abakos, abax (lit. tábua de cálculos). Por volta de 2700–2300 a.C. temos indícios na Índia, iniciou no Brasil em 1949, ao passar dos anos sofreu adaptações que geraram técnicas cada vez mais rápidas e fáceis de fazer cálculos.

O ábaco é um antigo instrumento de cálculo, formado por uma moldura com bastões, missangas, ou arames paralelos, divididos no sentido vertical, em que cada andar corresponde a uma posição digital (unidades, dezenas, centenas...) que se deslizar livremente, nos permitindo realizar e representar cálculos como: adição, subtração, multiplicação, divisão, raiz quadrada entre outras.

O Ábaco, um material sensorial ou de manipulação encontra-se atualmente pre-

sente nas salas de aula, como um recurso auxiliar na compreensão da relação de ordem definida no sistema de numeração decimal, bem como o conceito de valor posicional. Por isso vê-se a importância de conhecer a estrutura e a origem desse material e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, no processo de aprendizagem. Uma vez que, durante o processo de desenvolvimento infantil até o início da vida escolar, ocorre a ampliação de alguns processos psíquicos já em desenvolvimento, processos esses indispensáveis para que ocorra a aprendizagem.

Ainda hoje os ábacos têm sido utilizados em sala de aula na educação infantil e na educação básica como uma grande ajuda ao ensino do sistema numérico e operações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matemática atualmente deve fazer parte da vivência dos alunos em todos os momentos e situações, quanto mais cedo melhor e facilita sua aprendizagem futura, o educador deve sempre criar situações problemas em que os alunos utilizem o raciocínio lógico e crítico, buscando novas descobertas que tornem o aprendizado mais prazeroso.

Todos esses conceitos precisam estar bem desenvolvidos na criança para que a formação dos conhecimentos numéricos aconteça de maneira gradativa. As atividades precisam ser planejadas e sistematizadas pelo professor, partindo sempre do cotidiano da criança, levando-a a pensar, a elaborar e a organizar seu pensamento, permitindo que posteriormente ela possa se apropriar da linguagem Matemática. “A criança progride na construção do conhecimento lógico matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos” (KAMII, 1986, p. 15).

É fundamental que o professor oportunize momentos próprios para a elaboração desses conceitos pela criança. Assim, ela terá condições para se apropriar futuramente do Sistema de Numeração Decimal.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos municípios do oeste do Paraná. Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental

– anos iniciais/ coordenação Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lucia Vitorina Bogo Polidório, Marlene Lúcia Siebert Sapelli. Cascavel, PR: Assoeste, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3v.:il. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a educação junto a escolares de 4 a 6 anos. 5. ed. Campinas: Papirus, 1986.

LORENZATO, Sérgio. Educação Infantil e percepção matemática. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2008

RAMOS, Luzia Faraco. Conversas sobre números, ações e operações. Editora Ática.2012.

O PAPEL DO AEE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

ARIADNE FURTADO SANTOS

Resumo

A busca pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é uma prioridade global nos sistemas educacionais. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial ao garantir a equidade no ambiente escolar. O AEE visa atender de forma individualizada e complementar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras condições que demandem suporte diferenciado. O objetivo principal do AEE é promover a inclusão efetiva, permitindo que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade e desenvolvam suas habilidades e competências específicas, superando barreiras e alcançando seu potencial máximo. A abordagem personalizada do AEE reconhece a singularidade de cada aluno, criando um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso com a diversidade. Uma das vantagens significativas do AEE é seu papel como ferramenta de apoio aos professores da sala de aula regular. Com estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, o AEE auxilia os educadores a lidar com a heterogeneidade das turmas, tornando o processo de ensino mais efetivo para todos os alunos. No entanto, para que o AEE alcance todo o seu potencial, é essencial uma gestão educacional comprometida e bem estruturada. Isso inclui a formação adequada de profissionais especializados, a disponibilidade de recursos materiais e a criação de políticas públicas que incentivem e promovam a inclusão escolar em todas as etapas da educação. Em síntese, o AEE representa um marco importante na história da inclusão escolar, contribuindo significativamente para a promoção da equidade e a garantia do direito à educação para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. Através dessa abordagem personalizada e inclusiva, os alunos são empoderados e têm suas potencialidades reconhecidas, fortalecendo assim a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Palavras-chaves: AEE; Inclusão; Educação; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÂO

A busca pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido uma prioridade em sistemas educacionais ao redor do mundo. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma ferramenta essencial para garantir a equidade no ambiente escolar. O AEE refere-se a um conjunto de atividades e recursos pedagógicos que visam atender de forma individualizada e complementar as necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras condições que demandem suporte diferenciado.

O principal objetivo do AEE é promover a inclusão efetiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso à educação de qualidade. Ao oferecer uma abordagem personalizada, o AEE busca desenvolver habilidades e competências específicas, fornecendo ferramentas que auxiliem os alunos a superarem barreiras e alcançar o máximo de seu potencial acadêmico e social.

Uma das vantagens mais significativas do AEE é a sua capacidade de reconhecer a singularidade de cada aluno e adaptar o processo de ensino aprendizagem de acordo com suas necessidades individuais. Ao considerar as particularidades de cada estudante, o AEE favorece a construção de uma educação mais inclusiva, tornando o ambiente escolar acolhedor e respeitoso com a diversidade.

Além disso, o AEE funciona como uma importante ferramenta de apoio aos professores da sala de aula regular. Por meio de estratégias específicas, recursos pedagógicos diferenciados e colaboração entre os profissionais, o AEE auxilia os educadores a lidarem com a heterogeneidade presente em suas turmas, tornando o processo de ensino mais efetivo para todos os alunos.

No entanto, para que o AEE alcance seu potencial máximo, é essencial que haja uma gestão educacional comprometida e bem estruturada. A implementação eficaz do AEE depende da formação adequada de profissionais especializados, da disponibilidade de recursos materiais e da criação de políticas públicas que incentivem e promovam a inclusão escolar em todas as etapas da educação.

Em síntese, o AEE representa um marco na história da inclusão escolar, contribuindo significativamente para a promoção da equidade e a garantia do direito à educação para todos. Através dessa abordagem personalizada e inclusiva, os estudantes com necessidades educacionais especiais são empoderados e têm suas potencialidades reconhecidas, fortalecendo assim a construção de uma sociedade mais justa e plural.

REFERENCIAL TEÓRICO

GARANTIA DE DIREITO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

No sistema jurídico brasileiro, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação e pelo Plano Nacional de Educação entre outros. A legislação e outros documentos nacionais forneceram a base para a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino comum.

O princípio subjacente a este programa é o da "garantia do direito de estudantes com necessidades especiais de acesso e permanência, com boa qualidade, dentro das escolas do sistema de ensino regular". Em 2016, o Programa contou com a participação de 344 núcleos municipais que atuaram como multiplicadores para outros 6.646 municípios dentro de sua área de cobertura. É importante notar que os administradores estaduais e municipais da educação são membros do Programa.

A educação especial ainda está focada em ajudar crianças com deficiência a aprender. Mas isso não se restringe a colocar crianças em uma sala de aula especial durante todo o dia. De fato, a lei federal exige que os alunos que recebem serviços de educação especial sejam ensinados, tanto quanto possível, ao lado de seus pares. Por exemplo, alguns alunos com dislexia podem passar a maior parte do dia em uma sala de aula de educação geral. Eles podem gastar apenas uma hora ou duas em uma sala de recursos trabalhando com um especialista em leitura e outras habilidades.

Isso inclui ações de criação de salas de equipamentos multifuncionais e de desenvolvimento do Projeto Educar na Diversidade. Esses ambientes possuem equipamentos, móveis, materiais didáticos e pedagógicos destinados a oferecer serviços educacionais especializados.

Outros alunos com dislexia podem precisar de mais apoio do que isso. E outros podem precisar participar de uma escola diferente que se especialize no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem. A educação especial refere-se a uma variedade de serviços que podem ser fornecidos de diferentes maneiras e em diferentes configurações. Não existe uma abordagem de tamanho único para a educação especial.

O objetivo do presente estudo é investigar a contribuição da inclusão no ambiente escolar para a criança e seu desenvolvimento a partir dos jogos. Como observamos, esse é um tema de grande complexidade e é matéria de estudo de muitas áreas do conhecimento. Seguindo as indicações da literatura, será abordada algumas diretrizes e conceitos que tem como base o contexto histórico com a miss

Como forma de instrumentalizar e embasar as conclusões do Objetivo Geral proponho os seguintes objetivos específicos:

I. Conceito da Inclusão.

II. Demonstrar e analisar o conceito da inclusão no ambiente escolar e sua relação com as síndromes/deficiências;

III. Os principais fatores como avaliação do risco de exclusão.

A analisar o distanciamento do processo inclusivo proposto da realidade em que se encontra o sistema de ensino projetam-se as questões: É possível atender com excelência o aluno? E quais são as similaridades da educação especial e a educação inclusiva?

A escolha do tema se justifica a partir do entendimento de que é pela educação que quebramos preconceitos e paradigmas — impostos pela sociedade com ramificações históricas. Apresentar a inclusão a fim de que contribua para os profissionais da educação e o docente. Para que desse modo possam ter práticas pedagógicas — jogos e brincadeiras — que contribuam para a formação do indivíduo. AEE como abordagem multidisciplinar

O AEE não se limita apenas a promover a inclusão no ambiente escolar, mas também se estende à preparação dos alunos para uma participação ativa e produtiva na sociedade. Ao oferecer suporte nas áreas em que os estudantes enfrentam desafios, o AEE busca desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas, preparando-os para enfrentar os obstáculos que possam surgir em diferentes contextos ao longo de suas vidas.

Segundo Aranha (2010) um aspecto crucial do AEE é sua abordagem multidisciplinar e holística, que reconhece a importância de um trabalho conjunto entre professores, especialistas, familiares e até mesmo a comunidade em geral. A colaboração entre esses diversos atores permite uma visão completa do aluno e das barreiras que ele pode enfrentar, facilitando a elaboração de estratégias eficazes e ações integradas para atender suas necessidades de forma abrangente.

Outro ponto relevante é que o AEE não se trata de uma medida isolada, mas sim de uma prática complementar ao ensino regular. A articulação entre o AEE e a sala de aula tradicional é fundamental para que os alunos se sintam parte integrante da comunidade escolar e não segregados em suas diferenças. A colaboração entre os professores do AEE e os professores da sala regular proporciona um alinhamento pedagógico, possi-

bilitando o compartilhamento de estratégias e a adaptação de conteúdos, tornando a educação mais inclusiva e abrangente.

Outro benefício do AEE é a promoção do respeito à diversidade desde a

infância, uma vez que a convivência com colegas com diferentes características e necessidades estimula a empatia e a aceitação das diferenças. Isso não apenas contribui para uma melhor formação cidadã dos alunos, mas também para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na sociedade em geral, que tende a se tornar mais acolhedora e menos preconceituosa.

Segundo Bosa (2014) o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar é de suma importância para garantir a educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Ao oferecer suporte individualizado, promover a colaboração entre profissionais e valorizar a diversidade, o AEE cria as bases para uma educação mais justa e igualitária, impulsionando o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes com necessidades educacionais especiais e, consequentemente, de toda a comunidade educacional. O compromisso em assegurar uma educação inclusiva é um passo fundamental para a construção de um futuro mais inclusivo, onde todos possam participar ativamente e contribuir para a sociedade em que vivem.

Além de seus benefícios imediatos para a inclusão escolar, o AEE também desempenha um papel relevante na valorização da diversidade cultural e no fomento de uma sociedade mais plural. Ao acolher e respeitar as particularidades de cada aluno, o AEE estimula o rompimento de estereótipos e preconceitos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor para todos.

Uma das principais premissas do AEE é garantir que nenhum aluno seja deixado para trás. Isso implica em assegurar que estudantes com deficiência ou outras necessidades especiais tenham acesso ao mesmo currículo que os demais, adaptado às suas especificidades. Dessa forma, o AEE busca eliminar barreiras que possam impedir a aprendizagem e a participação plena dos alunos na escola.

Além disso, o AEE pode contribuir significativamente para a redução das taxas de evasão escolar entre os estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao se sentirem acolhidos e apoiados, os alunos tendem a desenvolver maior autoestima e confiança em suas habilidades, o que reflete diretamente em sua motivação para permanecer na escola e buscar o sucesso acadêmico.

Outro aspecto relevante é que o AEE não apenas foca nas dificuldades, mas também nas potencialidades de cada aluno. Ao identificar e fortalecer suas habilidades, o AEE estimula o desenvolvimento de talentos e capacidades específicas, abrindo portas para novas oportunidades e contribuições na vida escolar e futura carreira profissional.

Para Baptista e Bosa (2012) é importante ressaltar que o AEE ainda enfrenta desafios para sua plena implementação. A falta de recursos financeiros e humanos, a necessidade de formação continuada para os profissionais envolvidos e a superação de resistências culturais são alguns dos obstáculos a serem enfrentados. A superação dessas dificuldades requer o comprometimento de gestores educacionais, a mobilização da sociedade civil e a criação de políticas públicas que fortaleçam e valorizem a inclusão escolar.

Em suma, o AEE desempenha um papel fundamental para a inclusão escolar ao oferecer suporte individualizado, promover o respeito à diversidade, combater preconceitos e eliminar barreiras à aprendizagem. Essa abordagem inclusiva cria um ambiente educacional mais enriquecedor, em que todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Investir no AEE é investir em uma educação de qualidade, que valoriza cada indivíduo em sua singularidade e potencialidade, tornando possível a construção de um futuro mais inclusivo e promissor para todos.

PSICOPEDAGOGIA E A INCLUSÃO

A Psicopedagogia se estende por uma nova ramificação de atendimento, clinica e educacional. Desde o final dos anos 90 tornou-se uma área de pesquisa e atuação com abrangente agência. O ofício se tornou importante nos parâmetros do atendimento e inclusão por apresentar opções para o desenvolvimento e

aprendizagem.

Segundo Arantes (2012) a pesquisa rompe com a divisória que supostamente se via entre a Psicopedagogia Clínica, a Institucional e a Ludopedagogia, a mostrar que no propósito da formação do indivíduo, todas contribuem para o processo. Questões acerca das dificuldades de aprendizagem, conceito de dificuldade de aprendizagem e a prática dos psicopedagogos são analisadas com as práticas de atuação e a inclusão na rede pública.

Arantes (2012) ressalta que a psicopedagogia traz uma visão ampla sobre a aprendizagem a abranger todos os presentes no processo. O ponto estudo da psicopedagogia está na concepção de analisar o aprender e o não-aprender, com o olhar voltado sobre o indivíduo e o processo de construção de conhecimento. Ela sistematiza as dimensões do processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de resolução de problemas de aprendizagem.

O psicopedagogo pode identificar problemas que diz respeito a aprendizagem as situações de evolução intelectual.

INCLUSÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL

Por toda parte pode se esperar algo que fique em uma posição mais congruente. O envolvimento dos pais é o ponto ápice da inclusão. Que visa saciar as trajetórias que cumprem com todos os meios e bases da Noruega. A maioria das escolas esforça-se por algum nível de envolvimento dos pais, mas muitas vezes é limitado a e-mails nas conferências domésticas e ocasionais de pais e professores. Em um sistema escolar diversificado, a inclusão significa pensar em várias maneiras de se comunicar com os pais em seus próprios termos.

Bock (2008) afirma que para tornar a educação inclusiva uma realidade, precisamos garantir que os educadores tenham treinamento, flexibilidade e recursos para ensinar alunos com diversas necessidades e estilos de aprendizado. Garantir que os jardins de infância e as escolas recebam apoio financeiro adequado e sustentável para que todas as atividades e serviços sejam totalmente inclusivos.

Costa (2007) ressalta que deve-se capacitar os pais para afirmar o direito de seus filhos à educação em ambientes inclusivos, a permitir que toda a comunidade — incluindo educadores convencionais e especiais, trabalhadores sociais, pais e estudantes — trabalhe em conjunto e participe do projeto, entrega e monitoramento da educação, reestruturando a educação inclusiva como uma responsabilidade compartilhada.

Belisário (2010) afirma que fazer a educação inclusiva não é uma medida de redução de custos. Os governos devem estar preparados para investir recursos substanciais. Isso no início, nas reformas do sistema, como treinamento de professores e funcionários. Melhorando infraestrutura, materiais de aprendizagem e equipamentos.

Deve-se revisar currículos para implementar educação inclusiva com sucesso. No entanto, ao eliminar a redundância e os altos custos de execução de sistemas paralelos, esses investimentos são um uso eficiente e efetivo dos fundos e possuem potencial para melhorar a educação para todos os alunos. (ROTH, 2011,p.123)

Os mecanismos de financiamento devem ser reformados, ressalta o autor, para que as escolas que matriculam alunos com necessidades especiais recebam os recursos financeiros adicionais necessários. Quando os alunos passam de escolas especiais para escolas convencionais, o financiamento também deve seguir.

IGUALDADE E INCLUSÃO

Para atender às demandas e garantir que todos os alunos sejam atendidos com igualdade e respeito é necessária uma disponibilidade de recursos, desenvolvimento profissional e outros fatores que determinam a capacidade educacional. Roth (2011) argumenta que o pano de fundo para uma melhor da escola é o aprendizado dos estudantes. O acolhimento é primordial para que se obtenha conforto e bem-estar dentro da instituição. A partir da extensão de seu lar — em casos que o lar do aluno é estruturado — começa o processo de aprendizagem. A garantia de um lugar seguro, distante do preconceito é um direito a ser manifestado.

Todo esse processo deverá ser trabalhado. Isso resulta numa expectativa desafiadora dentro de uma reforma educacional significativa. Se um sistema educacional atual não possui uma capacidade de realizar objetivos desejados, então uma capacidade do sistema pode ser aumentada melhorando a eficácia e eficiência dos trabalhadores.

A capacidade do professor é multidimensional e evolui de forma gradativamente no processo pedagógico. Deve-se considerar o conhecimento as habilidades, as disposições e a próprias visões de mundo como articuladores no processo. Competência não se restringe a limites técnicos, mas a exigência de conhecimento das áreas específicas de conteúdo, currículo e padrões relevantes.

Deve-se, antes de qualquer coisa, conscientizar o educando. Justificar as mudanças necessárias ajuda a tornar a equipe resistente, forma membros mais acessíveis a novos programas ou procedimentos. Fornecer os recursos e treinamento adequado. O educando deve conscientizar o aluno de seu papel no ambiente de aprendizagem e dar autonomia para que desenvolva o senso crítico. Para que isso ocorra, é necessário que não exista desigualdade — que pode ocasionar o bullying mais tarde.

De acordo com Vygotsky, os estudos contemporâneos tendem a promover uma educação modelo em que as fronteiras entre educação ordinária e especial tendem a ser menores distinto — quase até o grau de extinção. Consequentemente a educação ordinária deve se tornar "inclusiva"

A forma externa pressupõe interação entre especiais e educação em massa. Assim, o processo de inclusão contemporâneo, tende a ser implementado de forma espontânea.

Todo e qualquer processo inclusivo é, antes de mais nada, uma metodologia usada não apenas para o indivíduo que supos-

tamente precisa do atendimento, mas para todos os envolvidos. Inclusão é segmentar atividades e participar delas

DISTÚRBIOS E INCLUSÂO

Uma das problemáticas de mais destaque na inclusão e que requer paciência e atenção redobrada no atendimento em sala de aula é a ansiedade. É de suma importância que o educando conheça os distúrbios a fim de que preste atenção e proporcione situações de triunfo frente às adversidades.

Esses distúrbios incluem ansiedade de separação, transtorno de pânico e fobias — medo extremo de certos ruídos, lugares e assim por diante. A ansiedade social — ou o medo extremo de novas pessoas, multidões e situações sociais.

Para muitas crianças, a ansiedade aumenta na adolescência. Segundo Bellini (2006) enquanto adultos continuam a ser pouco estudados, relatos de casos sugerem que a ansiedade geralmente permanece alta ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é um avanço significativo nos sistemas educacionais ao redor do mundo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial nesse processo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade e sejam atendidos de forma personalizada e inclusiva.

O principal objetivo do AEE é promover a inclusão efetiva, permitindo que cada aluno desenvolva suas habilidades e competências específicas, superando barreiras e alcançando seu potencial máximo. A abordagem individualizada do AEE reconhece a singularidade de cada aluno, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso com a diversidade.

Uma das grandes vantagens do AEE é seu papel como uma ferramenta de apoio aos professores da sala de aula regular. Com estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, o AEE ajuda os educadores a lidarem com a heterogeneidade das turmas, tornando o processo de ensino mais efetivo para todos os alunos.

No entanto, para que o AEE alcance todo o seu potencial, é essencial que haja uma gestão educacional comprometida e bem estruturada. Isso inclui a formação adequada de profissionais especializados, a disponibilidade de recursos materiais e a

criação de políticas públicas que incentivem e promovam a inclusão escolar em todas as etapas da educação.

O AEE representa um marco importante na história da inclusão escolar, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao empoderar os estudantes com necessidades educacionais especiais e reconhecer suas potencialidades, o AEE contribui para a promoção da equidade e a garantia do direito à educação para todos.

Portanto, é fundamental que governos, instituições educacionais, educadores e toda a sociedade trabalhem em conjunto para assegurar que o AEE seja efetivamente implementado e que a inclusão escolar seja uma realidade para todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições específicas. Somente assim poderemos construir um sistema educacional mais justo, igualitário e preparado para acolher a diversidade de talentos e habilidades presentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

ARANHA, M, S, F Educação Inclusiva: Transformação Social ou. Retórica, ARTMED 2010

ARRUDA, G, A. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação, Scielo, 2018

BACARIN, Ligia B P. Transtorno Espectro Autista. Edição 1ª. Editora Contentus.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. Estilos clin., São Paulo, v. 15, n. 1, jun. 2010.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2012.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: ed.3 2014.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRIDI, F. R. de S., FORTES, C. C. e BRIDII FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org). Experiências educacionais inclusivas: Progra-

ma Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BYRNE, B., 2013, Hidden contradictions and conditionality: conceptualisations of inclusive education in international human rights law: Disability & Society,

COSTA, M.S. C. da. O silêncio e o invisível na relação professor-aluno: um estudo sobre autismo. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

CRUZ, T. S. U. R. Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular. Dissertação (mestrado) – 74 Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem micro genética na matriz histórico--cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000.

HECHTMAN L: ADHD in Adults, in ADHD Comorbidities: Handbook for ADHD Complications in Children and Adults, First Edition. Edited by Brown TE. Washington DC, American Psychiatric Publishing, 2009, pp 81-95.

KANNER, L. Os distúrbios artísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S. (org.) Autismos. S. Paulo: Editora Escuta, 1997.

KALYANPUR, M. Distortions and dichotomies in Inclusive Education for children with disabilities in Cambodia in the context of globalisation and international, 2014.

ARTES PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar a importância da temática sobre "Artes para Crianças de 0 a 3 Anos". A pintura promove e possibilita a liberdade de criação dos alunos em suas atividades que são mediadas pelo professor em sua prática docente para explorar e potencializar a criação sem seu processo de aprendizado. Quando se pensa na pintura como ação de criação, de contemplação, de expressão pressupõe o movimento de se colocar de forma afetiva, cognitiva, crítica, social, cultura no processo de ser e estar no mundo. O professor ao propor sequências didáticas por meio da pintura há que dar as condições necessárias para que não só a Escola embarque nessa aventura criativa, como os demais componentes curriculares que se entrelaçam de forma interdisciplinar na formação de cidadãos críticos, reflexivos e criativos. Por fim, a arte influencia no desenvolvimento dos alunos que vão se expressando, aprofundando as temáticas propostas, incentivando a criatividade, a imaginação e confiança favorecendo assim, uma aprendizagem expressiva e significativa que só a pintura é capaz de proporcionar para quem por ela se deixa afetar.

Palavras-Chave: Pintura; Ensino; Aprendizagem; Arte.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to present the importance of the theme on "Arts for Children from 0 to 3 Years". Painting promotes and enables students' freedom of creation in their activities that are mediated by the teacher in their teaching practice to explore and enhance creation without its learning process. When one thinks of painting as an action of creation, of contemplation, of expression, it presupposes the movement of placing oneself in an affective, cognitive, critical, social, cultural way in the process of being and being in the world. The teacher, when proposing didactic sequences through painting, must provide the necessary conditions so that not only the School embarks on this creative adventure, but also the other curricular components that intertwine in an interdisciplinary way in the formation of critical, reflective and creative citizens. Finally, art influences the development of students who are expressing themselves, deepening the proposed themes, encouraging creativity, imagination and confidence, thus favoring an expressive and significant learning that only painting is able to provide for those who let it go to affect.

Keywords: Painting; Teaching; Learning; Art.

1. INTRODUÇÃO

Este Artigo emerge na prática pedagógica com o intuito de investigar como se dá, na prática o ato de brincar e a sua importância na vida desses pequenos seres que nos encantam com suas descobertas, com suas formas de se relacionar com os vários brinquedos a partir do ato de brincar.

A temática da pintura é uma temática instigante e que contempla o interesse nas Artes Visuais oportunizando espaços para conhecimento e aprofundamento de determinadas técnicas da linguagem pictórica, bem como oportunizar reflexão e trocas de saberes entre os alunos-artistas em sua autoria no processo de aprendizagem.

A Inclusão da Pintura nas Aulas de Artes pressupõe a interlocução pictórica como uma temática que tem o campo da educação e da arte como campo de atuação, sobretudo o chão da escola em que a concretização da produção de conhecimento do ensino da arte acontece, emancipa, empodera, transforma, liberta.

Os seres humanos se movem por meio de sonhos e sua partilha demanda estar juntos com quem sonha junto e pensa junto a pintura, ou seja, o que a arte fora da escola pode contribuir para o pensamento pedagógico em artes nos contextos escolares é enriquecedor e possibilita a emancipação humana por meio da arte.

Não se trata de uma releitura, mas do pensamento dos artistas, ou seja, o modo como eles lidam e manipulam os materiais, o que produzem e o que isso serve para que por meio do pensamento de tais autores se possa pensar de forma pedagógica, ordenada, sistematizada e que pode vir a ser um plano, um projeto, enfim, algo que possa de fato estar presente junto com as crianças no contexto escolar. Portanto, é possível pensar a referência da arte como sendo o Norte para guiar esse pensamento da inclusão da arte da pintura nas aulas de artes na escola.

Pensar a Arte no Universo Escolar pressupõe o movimento que a criança vai constituindo as linguagens da arte no seu dia a dia. Existe uma diversidade de materiais para estarem presentes nas aulas de arte com uma vasta quantidade de materiais que a arte trabalha se repete independentemente das condições sociais e culturais, mas que não é algo engessado, mas que tende a se libertar do tradicional.

O desafio está em trazer o material para um trabalho pedagógico nas escolas e fazer o uso destes materiais, ou seja, perceber como os alunos devem fazer o uso dos diferentes materiais que se reduzem nos seus fazeres e nos seus modos de uso ao fazer acontecer as aulas de arte que podem ser utilizados de diferentes formas, portanto, ousar, transgredir, emancipar é a função que flui na própria arte.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A ARTE NO PROCESO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente pode-se pensar a partir da seguinte questão que ideias se tem sobre a arte na atualidade? Arte é vida, cultura, construção, criação, imaginação, fruir sensível, experimentação, transformação do olhar, encantamento. Arte é aquilo que quando se produz, a criatividade, audácia e intenções e que dá prazer durante o processo e o no final dele.

Arte é vida, vida é arte, é intenção, é processo de criação, é poesia, é fazer, entrega e transformação. Onde tudo couber, caberá a arte que está presente no cotidiano, na fotografia, arte é sensibilidade do olhar, arte é beleza, apreciar o pôr do Sol, na fotografia é ver o que a maioria das pessoas não veem, portanto, a arte é a resistência da vida.

Foucault (1995) aprofunda essa ideia a afirmar:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Pensar no campo da pintura é pensar a história da arte, portanto, pensar a história da arte é pensar, valorizar e resgatar a história da pintura uma vez que a história da arte se funda muito no que aconteceu na história da pintura e, posteriormente com a escultura até metade do século XIX. Pensar o imaginário da verossimilhança da arte representar coisas, mostra, elaborar o mundo.

Quando se pensa em arte é possível fazer uma relação com a pintura dos artistas europeus e alguns modernistas brasileiros como um registro fidedigno em que a arte só é feita com determinados materiais, instrumentos e suportes e que deve ser perene e que deve agradar ao apresentar algo novo isso vai delineando, vai definido a forma de pensar a arte e com isso é trabalhado no espaço escolar.

Loponte (2005) ressalta a importância da discussão acerca do ensino de arte que precisa se libertar da ideia da arte de determinadas formas e concepções para uma arte transgressora, libertadora, transformadora que vem do interior e se faz irreverente frente aos processos tradicionais em uma escola que muitas vezes não responde aos tempos que vivemos.

Para Loponte (2005):

Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado didáticos preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso (LOPONTE, 2005, p. 45).

Normalmente no espaço escolar o que é feito com as crianças, com os alunos tem que ser algo duradouro, tem que colocar no Portfólio, tem que inserir na pasta, ou seja, tem que produzir algo, é como o que cada ação realizada em arte pressupõe um resultado do processo de aprendizado do aluno e assim o professor de arte vai ressignificando sua prática docente ao fazer essa interação dos conteúdos abordados com a participação em que os alunos recriam e fazem sua leitura de mundo.

Lugones (2014) nomeia essas ações de “subjetividade ativa”, ou seja, essa forma de conscientemente mostrar por meio da arte, aqui privilegiamos a pintura a opressão, a pobreza, os desafetos como formas de resistência frente as opressões sofridas e muitas vezes invisibilizada que a sociedade faz com os corpos, com histórias, com desejos, com utopias, portanto a arte é uma forma de resistência e de ruptura com o que está que não emancipa, segrega, fragmenta, exclui, fere, mata.

Ao fazer a representação o professor de arte compreende o aluno coloca e representa no material produzido, na sequência didática proposta em que o aluno tem sua autoria e o professor faz sua leitura e avalia a participação e o envolvimento do aluno de forma colaborativa, coletiva no sentido de valorizar o singular no coletivo.

Ao tratar sobre subjetividades e sensibilidades manifestadas através do fazer artístico, é importante versar sobre as desigualdades e opressões sofridas em que se percebe o conhecimento de “si e dos seus, pautando-se nas questões que envolvem a história social, psicológica e afetiva da população” (SANTOS, 2016, p. 153).

Isso é possível ao pensar em como a ideia de arte se liga com a ação cotidiana na prática pedagógica no contexto escolar. No entanto, os artistas ao representar a forma como eles veem o mundo coloca em xeque suas obras o ser e o estar no mundo do próprio artista. É possível que a escola e os professores de arte se aproximem da arte produzida em nosso tempo, atualizando conceitos, o olhar e as formas de produzi-la nas últimas décadas.

Segundo Barbosa (2009), há se desvencilhar e romper com a ideia de currículos organizados a partir de "datas comemorativas", "áreas de desenvolvimento", "áreas de conhecimento" ou, ainda, por "temas". Algumas instituições educacionais fazem o uso do currículo que visa controle social, no qual as práticas para preencher o tempo dos alunos na escola, baseado em uma lógica de disciplinarização de corpos, controle mental, corporal e emocional.

O impressionismo na atualidade rompe com os moldes da pintura como era devido ao fato de ir para a rua observar outras coisas e outras coisas principalmente a questão da luz e por meio desse movimento a pintura se transforma e muda o modo de ver a natureza e de representá-la.

Nesse sentido Bertasi & Carvalho (2017) lançam o desafio à escola de viabilizar de forma intencional, momentos únicos em que é possível perceber a história cheia de significados e de uma crítica ao que já está dado, que está ultrapassado, obsoleto.

O que se percebe é que estamos distantes dessa grande transformação que se inicia no final do século XIX e no início do século XX com Picasso que muda não só as questões relacionados à pintura, mas da arte em geral. Essa ruptura não está dentro desse contexto, dessa ideia de trabalhar as questões de arte. Portanto, é possível propor ideias que desencadeiam abordagens diversificadas, expressivas que incentivem a curiosidade, as brincadeiras e a autonomia dos alunos em se aprendizado.

A arte contemporânea raramente apresenta propostas pedagógicas nos últimos 50 anos. Segundo Cauquelin (2005), "[...] a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo" (CAUQUELIN, 2005, p. 18). O paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico em arte funda-se em critérios de arte de um tempo e de uma sociedade que não essa na qual vivemos.

Segundo Cauquelin (2005):

[...] Duchamp desmonta a antiga ideologia do artista exilado, recusado, contestador: a estética não é um domínjo que tem leis diferentes do sistema geral. É uma simples peça dentro de um jogo de comunicação, cuja entrada, assim como a saída, não pode ser encontrada. Não há origem nem fim, é um círculo. As operações que se desenrolam no interior de uma rede têm a ver com propriedades de rede, não com a vontade do artista. Cada ponto da rede está ligado aos outros, cada interveniente pode estar em toda parte ao mesmo tempo. [...] não existe vanguarda propriamente dita; não existem manifestações anti-sociedade ou anti-marchands. Muito ao contrário, o jogo da arte consiste em especular a respeito do valor da simples exposição de um objeto manufaturado. A exposição, a colocação no circuito por si só instituem o valor do signo, valor especulado que pertence de pleno direito, de um direito teoricamente axiomatizado, ao domínio da arte. (CAUQUELIN, 2005, p. 99).

É um sistema como esse, em seu estado contemporâneo, que tentaremos apresentar aqui. 'Estado contemporâneo'. É justamente neste ponto que se instala o mal-estar: avaliar a arte segundo critérios em atividade para compreender o que de fato está acontecendo (CAUQELIN, 2005, p. 15). As crianças, ou seja, os alunos e nós, professores trabalhamos numa perspectiva mais antiga de arte nos fazeres do cotidiano escolar. Urge a necessidade de abdicarmos das concepções tradicionais da arte para buscarmos referências na arte do nosso tempo para rompermos com os formatos, como por exemplo, a folha retangular branca que estão nas listas, os materiais, quaisquer materiais, seja a tinta, mas como ela é utilizada sempre com o mesmo pincel, os suportes e sua variabilidade, os instrumentos, os territórios da linguagem, a autoria. É preciso que o docente de arte se adeque a essas novas linguagens.

A docência pode ser "um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico" (FISCHER, 2009). É preciso pensar na formação ético-estética docente como um espaço "de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constrangem, mas as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos" (FISCHER, 2009, p. 94).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem uma visão mais contemporânea do trabalho pedagógico em arte do que as legislações passadas, então, a BNCC é um instrumento que pode ajudar a pensar e a defender um trabalho diferenciado na prática docente no que se refere ao ensino de arte na educação básica que pressupõe um planejamento a partir do contexto em que se ensina, ou seja, em que se concretiza o ensino de arte (BRASIL, 2017).

Em todas as áreas de conhecimento a escola se atualiza. Há mais de 100 anos, a arte transformou materiais e seus usos. Transformou qualquer material em veículo para as produções de arte, por que a instituição escolar não se atualizou no que se refere aos usos e aos tipos de materiais para o trabalho

pedagógico em Arte? Quais são os materiais da pintura da Arte na Escola?

A lista de materiais para o ensino de arte não se atualizou, ou seja, não se atualiza – são sempre os mesmos materiais. Os materiais proporcionam outras formas e possibilidades que os alunos utilizam muito dando outro sentido e outras significações aos materiais ultrapassando, superando, montando coisas, utilizando os materiais de forma não convencionais que os adultos, docentes utilizam.

A caminhada realizada pela pintura que se confunde com a própria história da arte que até o final do século XIX eram utilizadas as têmperas, as tintas a óleo artesanais, ou seja, os artistas faziam as tintas, os marcadores, os instrumentos eram pinceis e espátulas na maioria das vezes, os suportes o linho, o algodão, a madeira e a parede de alvenaria.

Toda essa ideia de pintura foi transformada. Hoje se sabe que é uma pintura na arte contemporânea porque está escrito que é pintura, mas não há uma aproximação da ideia de que é uma pintura que foi sendo constituída ao longo do tempo. A mudança ocorre quando se introduz as tintas industrializadas, que são outras formas de a pintura existir que não é só uma pincela sobre uma superfície.

A partir dos impressionistas a pintura é rompida, temos a introdução da pintura lambida que não se vê quase a marca do pincel, no entanto, a Escola precisa se desvencilhar de um tipo só de marcador e jeitos de marcar essa superfície.

O grafite de rua é uma outra ideia de se pensar a pintura. Muitas vezes se pensa nos materiais, mas se as crianças ficam dentro de suas caixas e o professor não intervém nessas formas fixas, estereotipadas não adianta mudar o marcador de superfície dando uma tinta artesanal que é melhor de guache que é fornecida pelas instituições ou que as vezes é comprada pelos pais, portanto, é preciso se mudar o modo de a criança romper com essas formas fixas que muitas vezes com 4, 5 anos as crianças já estão reproduzindo.

Iberê Camargo (1914-1994) viveu a pintura em sua vida e viveu em sua trajetória na pintura. A pintura de Iberê é com tinta a óleo que levavam anos para secar por ter camadas muito grossas de pintura possibilitando o alto-relevo que a tinta a óleo faz, mas que vai se modificando, vai se transformando ao se ver e como o próprio Iberê Camargo utilizava a pintura com meio para constituir o autorretrato.

A história da arte mudou o jeito de fazer a representação da cor de pele, por exemplo, é questionável o que é a cor de pele em um país mestiço como o Brasil? Não se pode pintar a cor de pele e normalmente se utiliza de outra cor que não é a cor de pele.

Infelizmente existe o desejo de os professores ao proporem uma sequência didática para que os alunos desenhem, pintem ou modelem se façam coisas que se conheçam e a arte abandou essa prática. Por que se insiste nisso? É como se fosse uma correção para que os alunos tivessem que fazer o rosto com as cores de pele.

Existe um filme “Pollock” em que ele inicia um trabalho com a pintura em forma de respingos, com ele há uma transformação com relação aos instrumentos da pintura. Se anteriormente se tinha os pincéis e as espátulas há um processo, um movimento em que se modifica essa ideia, no entanto, nas listas dos materiais do ensino de arte estão os pinceis 18 e 20.

Os pinceis de folhas brancas não são suficientes para os alunos, principalmente para os alunos que povoam nossas salas de aulas que vivem em um mundo totalmente diferente em que estão presentes a diversidade de tecnologias e informações e, também, porque o pincel não tem uma grandiosidade de possibilidades do que se pode fazer com ele ou com as questões estereotipadas, às vezes o material se constitui em marcadores que se transformam em objetos que podem ser utilizados na pintura.

Existem várias possibilidades da utilização dos instrumentos que podem ser utilizados na pintura no ensino de arte, por exemplo, os pincéis e folhas brancas não são suficientes para as crianças, quando usamos outros objetos na pintura as crianças exploram mais e as atividades ficam muito mais proveitosas. Há que se pensar a partir de uma variedade de instrumentos em que os estereótipos podem desaparecer e possibilitar novas formas de pinturas que extrapolam o uso dos pinceis o que é muito bom.

A pintura pode ser compreendida como um gesto do corpo e não como o movimento engessado do pincel na folha retangular A4. Pensando nisso, podemos compor de outras formas, não é necessário reproduzir, mas criar de forma que a criação não se enquadre. Em muitas pinturas que dá e faz a leitura não quem produz, mas quem observa, ou seja, o expectador dá forma ao que vê de forma estética.

Richter (2014) firam que:

Pintar é essencialmente misturar, temperar as cores, relacionando-as no espaço do suporte. Nada mais mágico para a criança do que fabricar, ser um fazedor de cor, para descobrir por meio da exploração ou perseguir determinado matiz, experimentando ludicamente a matéria colorida até alcançar a cor desejada (RICHTER, 2014, p. 88).

Existe uma infinidade de possibilidades que a tinta proporciona para fazer cores,

nomear cores, portanto, quando usamos outros objetos na pintura as crianças exploram mais e as atividades ficam muito mais proveitosas. Temos a Escala de Cor das Coisas, de Letícia Lampert, de com variações com criações de cores do cotidiano em que faz uma escala de cores com uma variação incrível, com uma variedade de cores que podem ser nomeadas e nominando as novas cores no modo novo de atribuir nomes nas novas cores.

A pintura como brincar em que se passa a tinta e depois com um aparelho pontiagudo retira-se a tinta. A pintura requer uma experiência de estar, experimentar as possibilidades que se abrem e que podem se transformar em verdadeiras obras de arte que poderá ser apreciado pelo espectador e isso não acontece antes da hora do intervalo em que acabou um conteúdo de matemática, de geografia, de história, ou seja, a pintura requer uma imersão, um conhecimento, uma preparação do espaço e, por fim, uma retirada do material e há que se superar a ideia de que sujeira está acoplada, associada a pintura.

É preciso pensar em vestígios, pensar em outras palavras, até porque em muitas escolas não deixam a tinta entrar no espaço escolar simplesmente porque suja, porque dá trabalho, porque os alunos bagunçam e não ajudam a professora ou o professor de arte no final da aula e tem escolas que deixam as crianças cheias de plástico para proteger a criança para não se sujar.

As escolas esquecem que o corpo é um instrumento, as crianças em contato com a tinta é uma delícia, elas curtem isso, se torna um prazer colocar a tinta no próprio corpo, é possível pensar em uma trajetória que se possibilita a descoberta da própria tinta. O que essa tinta faz? E se engrossar? E se texturizar? O que vai acontecendo ao se manipular a própria tinta? É experiência, não tem que se transformar em obra de arte. Tudo que se faz não tem necessidade de se tornar perene, são experiências que podem gerar alguma coisa, mas que não é a necessidade primordial e/ou fundamental gerar ou vir a ser um produto.

É preciso sair das mesas, das carteiras, isso significa dizer que o trabalho de arte não é feito só em mesas, mas na Escola é. Parece que não existe outro espaço para sustentar o suporte que não seja a mesa. Fora do espaço da sala existe superfícies diferentes, a ação dá movimento ao pintar, por exemplo a tinta secando no próprio corpo que se constitui em ser o principal suporte para a pintura, o nosso riscante, o nosso marcador continua a ser o corpo do ser humano, então, não se pode ignorá-lo no processo e na arte da pintura que em movimento faz registros.

Por outro lado, os objetos temos os objetos constituídos culturalmente como sendo de um gênero e de outro gênero muitas vezes impedem que os alunos, que as crianças façam o devido uso sem essa massificação do gênero, isso significa dizer que os materiais não deveriam ser genetrificado, no entanto, vivemos uma cultura generificada que afeta as crianças, nossos alunos, um exemplo disso é o uso de batom em uma sequência de arte, as meninas fazem o uso do batom, já os meninos não.

Muitas vezes o uso de pequenos recursos proporciona respostas diferenciadas dos alunos no processo de aprendizagem em que os alunos vão singularizando seu processo de criação no momento em que o professor de arte possibilita a utilização de materiais diferenciados, materiais de suporte, enfim, o que for.

A experiência da pintura com os alunos na sala de aula na aula de arte é muito rico e é preciso superar não só os pinceis 18 e 20 como a folha branca retangular, tamanho A4, há que se pensar outras possibilidades e outras formas e formatos que poderão ser utilizadas mesmo os alunos não estando acostumados trabalhar nas aulas de arte. Existem muitas possibilidades que podem ser utilizadas tendo a pintura como fonte de inspiração, mas isso requer transgredir, romper e isso é arte.

Dias (2006) nos lembra o quanto a arte para Nietzsche não pretende acalmar, nem suspender o desejo, o instinto, a vontade. A arte "antes de mais nada é o que intensifica a vida", "enquanto força contrária a toda forma de negar a vida, a arte é a base de novos valores" (DIAS, 2006, p. 197).

Existem diversas formas de utilizar a pintura no aprendizado de arte com os alunos, se pode inovar ou continuar repetindo os modelos tradicionais. A arte pressupõe ruptura, rompimento, ousadia e isso está presente quando se utiliza luz negra e pinturas especiais para se obter um outro tipo de resultado frente a alteração de luzes na sala de aula e na Escola, a autoria dos alunos demonstra que é preciso ousar e ir além dos modelos prontos e pré-estabelecidos isso demanda a utilização de materiais diversificados, diferentes e acessíveis financeiramente.

Sem conhecimento em arte é impossível a consciência de identidade cultural. A escola seria o lugar em que se deveria exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais (BARBOSA, 2003, p. 33).

"Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve" (BARBOSA, 2004, p. 4).

O ser humano vive em um mundo contemporâneo, sendo constantemente influenciado por ele a todo instante, sofrendo impactos na sua maneira de se relacionar, pensar, agir etc. É realmente surpreendente

a descoberta de como todos os campos de conhecimento se conectam, sistemicamente, e que duas áreas tão distintas - Artes Visuais e Informação - possam se relacionar tão intimamente, convergindo numa forma de entender o mundo, muito característica da atualidade.

O que mais me interessa no Genoma Humano é o fato dele nos evidenciar uma ampla descendência e, a partir dela, podermos entrar em contato com o fato de sermos feitos de pedaços. Pedaços, que nos estruturam e que nos conectam ao exterior e ao coletivo. É a percepção inédita do coletivo em nosso interior, mesclada à vivência de rede das novas tecnologias, que nos possibilitam vislumbrar novas relações entre a individualidade e a coletividade na condição humana (CANETTI, 2012, p. 3).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É extremamente difícil mudar, transformar, ousar mexer na Lista de Materiais do Ensino de Arte, mas é preciso e é de fundamental importância ter coragem para criar, recriar, inovar, romper com o instituído que não responde mais a uma realidade e a contextos totalmente diferenciados em que o aprendizado se dá de forma singular, mesmo sendo realizado de forma colaborativa com produção coletiva.

Existem muitos professores que não gostam de tocar na tinta, assim como tem muitas crianças, ou seja, muitos alunos que não querem tocar na argila, na tinta, têm nojo, o uso de luvas na pintura impede a pessoa de tocar a mão literalmente na massa, ou seja, na tinta para perceber a diferença das tintas, dos formatos, do resultado de um processo que é feito com a própria tinta e de sua consistência.

Falar sobre pintura como potência nas aulas de arte é uma espécie de provocação para que haja um movimento pela busca da materialidade, para essa nova postura que o momento pós-pandemia exige de cada aluno e, também do professor que vem ressignificado diante de um longo período de ausência dessa movimentação que é própria de sala de aula, de regência, de interação com os alunos.

A arte contemporânea pressupõe um incômodo para o educar em arte, para o professor, para os alunos, há uma certa urgência de problematizar questões questionando, se posicionando e esse processo causa aflição, angústia, incômodo, no entanto, a arte está nesse movimento de fricção. "A arte contemporânea tem permitido experimentos extraordinários, imensamente mais ricos do que a desamparada imaginação filosófica poderia conceber por si só" (DANTO, 2010, p. 26).

A arte proporciona um ser e estar no mundo para os alunos, nossas crianças, nossos adolescentes, nossos jovens e nossos adultos tenham uma postura crítica com relação ao contexto em que estão e estabelecem suas relações. Essa inquietação deve ser algo que mova as ações dos professores no aprendizado de arte dos alunos por meio da pintura em sala de aula no sentido de não ter a certeza, de não ter a resposta, mas de propor o descobrir juntos, de fazer juntos esse percurso que está para além da instituição, mas de uma busca para dar resposta para as questões que nos afligem em nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Consultora). Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BERTASI, Andressa Thaís Favero. & CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As Produções Gráficos-Plásticas das Crianças. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. & CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Org.). Arte Contemporânea e Educação Infantil. Crianças Observando, Descobrindo e Criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CANETTI, P. K. Análise e Visualização de Eventos de Arte como Rede Social. In: Simpósio Internacional Futuros Possíveis na FAU-USP, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: Canal Contemporâneo, 2012.

CAUQUELIN, Anne. Arte Contemporânea, Uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. & CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte Contemporânea e Educação infantil: Crianças Observando, Descobrindo e Criando.

Porto Alegre: Mediação, 2017.

DANTO, Arthur. Após o Fim da Arte: A Arte contemporânea e os Limites da História. São Paulo: Odysseus, 2010.

DIAS, Rosa. Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação: Assim falou Niet-

zsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DIAS, Rosa. Nietzsche e a “Fisiologia da Arte”. In: DIAS, Rosa. Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação: Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro:

DP&A, 2006. p. 195-204.

DIAS, Rosa. Nietzsche, Vida como Obra de Arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FISCHER, R. M. B. Docência, Cinema e Televisão: Questões sobre Formação

Ética e Estética. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, V. 14, Nº 40, pp. 93102, jan./abr. 2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula rasa, Bogotá, V. 9, pp. 75-101, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf Acesso em 01 jul. 2023.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. Estudos Feministas, V. 22, Nº 3, pp. 935-952, set./dez., 2014.

RICHTER, Sandra. Criança e Pintura, Ação e Paixão do Conhecer. Porto Alegre:

Mediação, 2004.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A Construção da Identidade Afrodescendente por meio das Artes Visuais Contemporâneas: Estudos de Produções e de Poéticas. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE PERO BISPO LUNA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de aquisição do conhecimento e das experiências motoras, no âmbito da Educação Infantil, apresentando, de forma objetiva, o conceito e esclarecendo terminologias utilizadas nesta área. Em seu corpus está apresentada uma construção informacional mais abrangente, bem como entendimento mais detalhado dos reflexos observados no trabalho com Educação Física na Educação Infantil, que acabam por se deparar com a necessidade de mudança de alguns dos comportamentos da maioria dos educadores e a elucidação sobre a atual valorização do conhecimento e das experiências infantis no trabalho com o desenvolvimento motor e as vantagens obtidas pelos professores que adotam tal postura de forma mais estruturada. Para tanto, o referencial teórico do presente trabalho baseia-se em estudos já desenvolvidos na área de conhecimento da Educação Física na Educação Infantil, permitindo assim, uma ampliação de conhecimento sobre o tema aqui proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Professor; Educação Infantil; Educação Física; Desenvolvimento Motor; Experiências.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período muito importante para o desenvolvimento integral das crianças, no qual são estabelecidas as bases para o crescimento cognitivo, motor, social e emocional. Nesse contexto, a atividade física emerge como um pilar fundamental para o desenvolvimento psicomotor das crianças, influenciando diretamente sua capacidade de coordenar movimentos, adquirir destrezas motoras e aprimorar a percepção do próprio corpo.

Esta pesquisa fundamenta-se no trabalho de Educação Física na Educação Infantil. Tem como fundamento teórico, estudos e pesquisas realizados nesta área, por especialistas no assunto. Vale ressaltar que estas teorias serviram de suporte não só para a análise de resultados, mas, sobretudo, para subsidiar, nas considerações finais, a resposta ao problema de pesquisa.

Este artigo, explora a importância da Educação Física na primeira infância, ou seja, a importância do movimento no desenvolvimento infantil. A Educação Física na Educação Infantil desempenha um papel vital no desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas a saúde física, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais, através de abordagens lúdicas, destacando como a criatividade é estimulada e o aprendizado é aprimorado por meio de atividades divertidas e envolventes.

2. DESENVOLVIMENTO EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira infância é um período de descobertas e crescimento acelerado, onde o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças ocorre em um ritmo impressionante. Nesse contexto, a Educação Física emerge como um componente essencial para promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem.

No Brasil, a caracterização da infância na Educação Infantil, contempla a faixa etária do bebê à criança até 5 (cinco) anos de idade:

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

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. – alterada para 5 anos de idade em 2012 - L.D.B.E.N – Seção II Da Educação Infantil. (BRASIL, 1996).

Também é contemplada como um dos componentes da Educação Básica na Educação Escolar (Art. 21), na L.D.B.E.N, de 1996, junto com o Ensino Fundamental e Médio.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o objetivo é proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, além das suas condições familiares, visando ao desenvolvimento emocional, intelectual, cultural, físico, motor, moral e social, além de ampliar experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Isso representa o processo educativo: promoção e estimulação das potencialidades que o ser humano possui.

Segundo BRASIL (1988),

Outro aspecto na Educação Infantil é o cuidado de manter a segurança vital da criança nos aspectos biológicos e, essencialmente, sociais da vida, em relação ao corpo, ao ambiente e às relações pessoais. Esses dois aspectos “o educar e o cuidar “são os eixos nas ações pedagógicas com as crianças, princípios pedagógicos para os educadores na

Educação Infantil.

Os conhecimentos a serem desenvolvidos na Educação Infantil se integram em áreas e temáticas como elementos organizadores. Porém, jamais em departamentos desvinculados, ou seja, ideia de que cada processo não se integra no aprendizado. Assim, ao pensar em ações com os pequenos, o professor, como bom avaliador, deve analisar as interpelações das atividades.

De acordo com BRASIL (1988),

A estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (de

1998) coloca como objetivos gerais dois elementos: primeiro, a "formação pessoal e social", direcionado para o desenvolvimento da identidade e autonomia, e segundo o "conhecimento do mundo", interligando seis grandes áreas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Freire dimensionava que o educador não nasce pronto e sim, se faz educador de forma contínua e permanentemente na relação prática e na reflexão das ações.

A Educação Infantil implica, portanto, a consolidação de uma etapa da vida que tem como base a estimulação do desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo e social. A criança está na fase que todos os processos sociais e afetivos desse período é base para a construção da sua personalidade, além de ser fator precedente para o crescimento e o desenvolvimento psicomotor nas dimensões biológica e psicológica, alicerces para o relacionamento e apropriação do mundo. Além da apropriação social e cultural, possibilitando a interação humana que é base da descoberta e da exploração do mundo.

Desta forma, o conceito de criança se estabelece como ponto de referência para o educador no sentido de benefícios no aprendizado social.

Segundo BRASIL (1988),

Compreende-se como importante característica do profissional de Educação Infantil a busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas idéias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, suas relações sociais e sua imaginação. (BRASIL,1998, p. 82)

No processo de desenvolvimento das atividades, o professor planeja, organizando o ambiente, considerando as preferências das crianças – o que é vivido naturalmente dentro dos princípios de tempo e do ambiente, estimulando a aprendizagem em várias dimensões.

As formas e estratégias do ambiente de aprendizagem com base em desafios com estimulação ao uso de diversas linguagens, reforça o significado do brincar como recurso psicológico da prática educativa, tais como o movimento corporal, pensamentos e sentimentos, para ativar a imaginação e a criatividade, almejando a socialização, a autonomia e o conhecimento do mundo.

O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS CORPORAIS

Os objetivos de incentivar o uso de diferentes linguagens corporais, incentivando a criança a brincar e a se expressar pelas emoções, pensamentos e necessidades ou o de conhecer diferentes manifestações culturais, direcionam a organização de atividades da cultura do movimento corporal, diversificadas pelas infinidades de formas de dança, de jogos de correr, saltar e arremessar. Explorando o ambiente nas dimensões de espaço e tempo, e nas relações com pessoas, realizando atividades físicas através do exercício corporal, que é fator motivador nas ações rotineiras da criança em mostrar seu interesse.

Essa dimensão compreende a área da Educação Física, onde há a apropriação da linguagem corporal e expressão com o movimento corporal, essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Na estrutura, essas áreas com os objetivos, se consolidam pela seleção de ideias e práticas correntes (atividades relacionadas aos conhecimentos).

A área denominada "movimento" é referencial para os conteúdos de jogos e brincadeiras através do movimento corporal, pelas atividades rítmicas, da dança ou de brinquedos, que ativem a atividade do corpo, com o corpo e para o corpo, dimensionando o desenvolvimento integral da criança.

Nos Referenciais Curriculares de Educação Infantil – volumes 1, 2 e 3 (BRASIL,1998) é possível encontrar em vários momentos, a importância do desenvolvimento da "linguagem corporal".

ATIVIDADE FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Às vezes, a conceituação para dimensionar a importância de uma Educação para e com o corpo está relacionada à atividade física.

Segundo BRASIL (1988),

As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação

e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança. (BRASIL, 1998, p. 48).

No Referencial (BRASIL, 1998), as atividades permanentes constituem a rotina do aprendizado na Educação Infantil. São atividades permanentes: brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança.

O significado é de natureza interdisciplinar e não de desenvolver a especificidade de cada área do conhecimento. O educador irá priorizar as necessidades, planejando tipos de atividades que favoreçam o brincar, buscando a participação prazerosa com os cuidados exigidos na interação com a criança e na indicação das teorias de aprendizagem humana.

Assim, se existir o especialista em Educação Física na unidade escolar de Educação Infantil, a orientação curricular terá o mesmo princípio; porém, indo além de atividades gerais e sim, buscando aprofundar através da apropriação desse conhecimento, ou seja, o professor de Educação Física deve assegurar o desenvolvimento de atividades predominantes da área de motricidade, dimensionadas nas manifestações culturais do movimento corporal.

EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO E EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO

Assim, dos muitos objetivos gerais, o que se pretende com a Educação Física Infantil, essencialmente por meio da Educação do Movimento e Educação pelo Movimento, são:

- Favorecer o desenvolvimento psicomotor nos processos de desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade;
- Estimular ações corporais em relação: ao tempo, ao espaço, aos objetos e às relações entre as pessoas nos domínios das vivências em crianças de 0 a 5 anos de idade;
- Cuidar das crianças nos processos biológicos das capacidades físicas e níveis de crescimento físico com cuidados com a saúde corporal;
- Favorecer o aumento do domínio corporal do movimento, ampliando as capacidades perceptivo-motoras integradas com os domínios das áreas cognitivas, sociais e afetivas, possibilitando o aprendizado para a vida;
- Orientar a exploração e as descobertas de tarefas psicomotoras: gerais, básicas e de maior controle corporal, dos padrões básicos de movimentos de crianças de 2 a 5 anos, possibilitando a melhoria do desenvolvimento motor para a vida cotidiana.

Na educação Infantil, pretende-se alcançar, mais especialmente:

- Elicitação das capacidades perceptivo-motoras para maior controle motor no aspecto geral para índices de desenvolvimento integral;
- Aprimoramento das habilidades psicomotoras nas variações de categorias do movimento corporal humano (manipulação, estabilidade e locomoção) em relação ao tempo, espaço, objetos e pessoas;
- Estimulação de resolução de tarefas psicomotoras das situações simples para as complexas;
- Exploração de jogos e brincadeiras da individualidade para a interação do grupo.

Nas relações afetivo-sociais, deve-se:

- Estimular as interações do cuidar;
- Cuidar dos processos afetivos e sociais nas relações pessoais;
- Estimular as interações básicas entre as pessoas, para a busca da

autonomia;

- Possibilitar as socializações gerais.

No domínio cognitivo:

- Possibilitar as assimilações e as descobertas para se apropriar do mundo;
- Possibilitar e ampliar os conhecimentos nos aspectos gerais da linguagem, das informações etc.

E, considerando o domínio psicomotor, o favorecimento do desenvolvimento das percepções viso motoras, tempo-espacial, rítmicas e ou cinestésico-táteis, sendo consequência da prática corporal pelas manifestações culturais do movimento corporal. Essencialmente, a integração de áreas no estabelecimento de objetivos orienta a organização do processo educativo com as crianças, mas é na seleção de ações da motricidade humana que a Educação Física deve ser dimensionada.

A DIDÁTICA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo principal da Educação Física é favorecer na fase da Educação Infantil, a aquisição da autonomia em todas as atividades, pela estimulação, potencializando o desenvolvimento da criança.

Na dimensão da área do conteúdo, diferentes taxonomias dos movimentos corporais podem ser utilizadas.

São representações como:

• Padrões básicos de movimentosnas categorias de manipulação,

locomoção, estabilidade e suas combinações;

• Capacidades perceptivo-motoras, como noção espaço-temporal; coordenação viso motora, percepção auditiva; percepção sensorial tátil, percepção rítmica, lateralidade;

• Capacidades físicas, como: força, resistência, flexibilidade como substrato para o aumento do domínio motor na realização da tarefa motora.

Estruturando a programação de atividades com as manifestações de jogos e brincadeiras, da dança e atividades rítmicas, seja na atividade do ambiente terrestre, aquático, seja com variações de áreas físicas e disponibilidade de equipamentos e materiais.

No processo ensino-aprendizagem, a metodologia compreende o uso de estruturas do movimento corporal, desenvolvendo tarefas para as crianças dominarem a sua motricidade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como desenvolver o conteúdo com as crianças na Educação Infantil?

Pela exploração e descoberta!

Assim, estimulando a criança: a brincar, a se desafiar, a participar com alegria e espontaneidade, o professor estaria respondendo questões como:

Meu corpo pode fazer o quê?

De que formas?

Onde?

Com o quê? Ou com quem?

A estrutura do movimento corporal apresentada por Logsdon et al. (1984), amplia as possibilidades de variações das tarefas motoras que irão contribuir para a criança apropriar-se do domínio das suas ações corporais de movimentos.

Sem dúvida, o processo do "brincar" é ação e forma que, como fator motivador do aprendizado das crianças, substância o planejamento do professor em sua metodologia cotidiana na Educação Infantil.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia de crianças na Educação Infantil. Jogos de "faz de conta", por exemplo, é uma forma de brincar. O professor de Educação Física pode utilizar desse meio em suas atividades, tendo em vista que, a criança aprende imitando e recriando personagens, observados ou imaginados nas suas vivências, que podem ser estimulados pelo professor através de tarefas motoras, tendo em vista que a" fantasia e a imaginação" são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No Referencial e Diretrizes da Educação Infantil (Portal do MEC – v. 2), está inserida a fundamentação de que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia de crianças na Educação Infantil. Jogos de "faz de conta" é uma forma de brincar, que o professor de Educação Física pode utilizar como estratégia em suas atividades, pois, a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, contribuindo desta maneira, com o desenvolvimento de sua imaginação.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Além de favorecer capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, os heróis ou os vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências.

Desta forma, percebemos que a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos princípios da Educação Física na Educação Infantil é a possibilidade de ativar o domínio corporal das crianças segundo sua idade e experiências anteriores; o princípio da adequação, considerando suas capacidades perceptivo-motoras e físicas articuladas com os estágios de desenvolvimento. Crianças na Primeira Infância, como os bebês, estão no estágio sensório-motor e têm as respostas denominadas reflexivas, no controle do movimento corporal, o que representa o esquema inicial para o amadurecimento da motricidade.

Os estudos de desenvolvimento

motor demonstram que quanto mais a

criança for estimulada a usar suas capacidades iniciais, mais ela terá possibilidades de respostas ampliadas e maduras.

Sendo assim, a criança passa desse estágio inicial para o surgimento dos padrões rudimentares e básicos de movimentos. A descoberta do mundo pelas capacidades perceptivo-motoras é a primeira caminhada ao repertório motor. A criança vai aumentando suas habilidades de se movimentar, tornando-se autônoma.

As atividades de tarefas motoras devem ser estimuladas na dimensão da variabilidade, com processos adequados às características das crianças. Variabilidade significa trabalhar com habilidades de locomoção, estabilidade, manipulação e combinar estas tarefas com objetos, em espaços diferenciados, não necessariamente uma quadra esportiva, e sim, em um espaço pedagógico adequado, permitindo assim, a exploração e a descoberta.

Essa variabilidade pode ser dimensionada por meio da análise das possibilidades de se construir as tarefas motoras. Logsdon et al. (1984) fundamenta o uso dessa estrutura como ponto inicial de análise do professor para planejar com eficácia, favorecendo a "educação do e pelo movimento corporal".

POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO DE TAREFAS MOTORAS PARA CRIANÇAS

Abaixo podemos ver a estrutura de Logsdon et al. (1984), que é rica nas possibilidades de planejamento de tarefas motoras para crianças. Estrutura do Movimento Corporal para Planejar Tarefas Motoras Aspectos do corpo – O que o corpo pode fazer?

- Ações Básicas do Corpo: torcer; inclinar; virar; curvar-se; serpentear; sacudir; oscilar;
- Ações das Partes do Corpo: suportar o próprio peso; aplicar peso; conduzir uma ação movimento (forçar-se); segurar, receber e reter peso;
- Atividades do Corpo (tipos de movimentos): de locomoção; de

não-locomoção (estabilidade); de manipulação;

- Formas (contornos) do corpo: plano, reto e ereto; largo, amplo; redondo, circular, completo; espiral, encurvado; simétrico e assimétrico.

Aspectos do espaço – Onde o corpo se move?

- Áreas: geral (global, individual (restrita);
- Direções: para frente, para trás, de lado (lateral) para cima, para baixo;
- Níveis: baixo, alto e médio;
- Sentidos (formas de direções e caminhos): reta, curva, zigue-zague

serpenteado;

- Planos: sagital, frontal e horizontal;
- Extensões: grande, largo, amplo, estreito, pequena.

Aspectos do Esforço (Energia) – Como o Corpo Realiza o Movimento?

- Tempo: rápido, acelerado, veloz; lento, desacelerado e sustentado

(resistido);

- Peso: firme, forte; relaxado, leve, fraco;
- Espaço: flexível e indireto; direto-duro (inflexível);
- Fluência: livre-solto ou preso-parado.

Aspectos de Relações (Relacionamentos) – Com o Quê ou com Quem o Corpo se Movimenta?

- Partes do Corpo: próximo-longe; acima-abaixo; longe-perto; em frente atrás; sob - sub, dentro ou fora, sozinho ou junto;
- Individual ou em Grupo: agindo ou reagindo; sucessivamente ou alternadamente, questionando ou respondendo, copiando ou comandando

(dirigindo); suportando (carregando) ou sendo suportado;

- Aparelhos e equipamentos: montando ou desmontando; sobre ou sob, perto ou longe, dentro ou fora, em cima ou embaixo, deitado ou em pé, entre, afastando ou chegando;

Outros tipos: usando o corpo – Em direção a alvos, marcações, gols, com músicas, sons, poemas, histórias, artes, tecnologias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física na Educação Infantil, enfatiza os processos da Educação do Movimento (aprendizagem de habilidade motora), contribuindo para o desenvolvimento motor e o processo da Educação Através do Movimento (ampliação do repertório geral de conhecimentos nas áreas afetivo-social, cognitivo e físico), visando a ampliar o bem-estar por meio de condições do seu desenvolvi-

mento integral.

Ao longo deste artigo, exploramos profundamente a relevância da Educação Física na Educação Infantil, compreendendo-a como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Através de uma abordagem embasada em estudos e pesquisas, demonstramos como a atividade física desempenha um papel vital no processo educativo nessa fase crucial da vida.

O professor de Educação Física desempenha um papel central nesse processo, buscando estimular a autonomia e a criatividade das crianças por meio de atividades variadas e desafiadoras. Ele é responsável por criar um ambiente propício ao brincar, à exploração e à descoberta, reconhecendo que o jogo é uma ferramenta valiosa para a aprendizagem.

O planejamento das atividades deve considerar a faixa etária e o estágio de desenvolvimento das crianças, proporcionando oportunidades para explorar diferentes formas de movimento, espaços e materiais. A estrutura do movimento corporal oferece uma base sólida para o planejamento de tarefas motoras variadas, incentivando as crianças a desenvolverem suas capacidades perceptivo-motoras e físicas de maneira integrada.

A Educação Física Infantil utiliza estímulos e desafios com objetivos de exploração dos movimentos corporais aumentando o domínio das habilidades psicomotoras ampliando os conhecimentos nas áreas socioculturais, cognitivas e afetivas (CAVALLARO, 2001).

Portanto, a Educação Física na Educação Infantil é muito mais do que apenas atividades físicas; é um processo educativo que promove o crescimento holístico das crianças. O professor de Educação Física desempenha um papel essencial ao proporcionar um ambiente enriquecedor, que estimula a exploração, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais. Assim, através dessa abordagem, estamos investindo no futuro das crianças, capacitando-as a se tornarem indivíduos saudáveis, criativos e confiantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, João Baptista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994;

BRASIL. Ministério a Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2 e 3. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: 2006

CAVALLARO, Genny Aparecida. Creches e a prática da Educação Física infantil, 2001.

VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2001, São Paulo, Revista

Paulista de Educação Física, São Paulo, p. 127-128, Gráfica USP, 2001.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA TRABALHANDO COM A INCLUSÃO

CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA

RESUMO

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças que tenham NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Adaptação curricular; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não tem acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial. Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com professoras

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

DESENVOLVIMENTO O QUE É INCLUSÃO

É o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) ´´O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído´´. O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), ´´a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos´´. Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial". Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), "quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor".

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), "[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta".

Para Carneiro (2013, p.140), "na ótica da integração, é a pessoa com

deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão". Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (al-

terações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma ´´tabula rasa´´ (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008).

Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestallozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestallozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

INCLUSÃO NO BRASIL

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ``escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´´escola nova´´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Para Cunha (2015), compreender o ser humano na complexidade do seu ser dando-lhes condições de integrar-se ao ambiente escolar é fazê-lo crer com atributos para a cidadania:

Em muitas escolas, ainda o aluno com necessidades especiais é recebido em sala, ficando isolado das demais, porque falta aos profissionais, a capacitação para exercer esse papel e, à escola, falta-lhe recursos pedagógicos para propiciar as condições para a aprendizagem e a inclusão (CUNHA, 2015, p. 36).

O autor ainda explica que outras escolas se deparam diante do dilema de incluir o educando, optando pela idade biológica ou por sua capacidade de aprendizagem: distorção idade-série. Há indivíduos que possuem atrasos no desenvolvimento, cuja maturação cognitiva está abaixo das pessoas da mesma idade. No entanto, não se inclui um aluno de doze anos em um grupo de crianças de 7, mas é adequado que ele conviva e aprenda com

os outros da mesma faixa etária, pois esse é o seu grupo social. Uma diferença desproporcional certamente traria dificuldades para o processo inclusivo e para a dinâmica da sala de aula. Não é nossa intenção culpabilizar ou exigir da escola ou do professor o que não foi concedido de forma ampla e irrestrita à educação: condições ideias para que todas as escolas pudessem estar preparadas e adaptadas, e todos os profissionais formados e capacitados. Porém é nosso dever não perder as esperanças e, acima de tudo, trabalhar para a legítima inclusão de nossos alunos.

GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática "para todos", uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o ´´foco´´ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso. Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

A PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA REGULAR COM ALUNOS INCLUSIVOS

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e "[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

Para a autora, desafio que enfrentam as escolas integradoras é o desenvolver uma pedagogia centralizada na criança; capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas inclusive aquelas crianças que sofrem de deficiência graves.

Na preocupação com os processos de escolarização de indivíduos que se encontra na denominação de necessidades educacionais especiais, e do aumento das matrículas destes nas escolas regulares, ainda há muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento educacional mais ajustado. Em relação aos procedimentos de ensinar a aprender as dificuldades são mais evidentes (DUEK, 2014).

O fórum Mundial sobre educação realizado em Abril de 2000, em Dakar (Senegal) corrobora tal análise, ao revelar sistemas educativos, embora menos excludentes do que em outros momentos, apresentam resultados do esperado e desejável. A avaliação de 2000 demonstra que perto de 113 milhões de crianças continuam sem acesso à escola. Por um lado, o movimento de universalização do ensino- acesso a permanência (DUEK, 2014).

Pode se dizer, assim, que, à revelia dos progressos computados em nosso país, a ideia de inclusão, restrita ao ingresso de alunos com deficiência no ensino regular tem contribuído para a constituição deste como um campo confuso e paradoxal. Com outras palavras, para que a inclusão não se diminua a inserção ou a justaposição desse aluno na escola comum (DUEK, 2014).

A inclusão implica em esforços coletivos de todos que fazem parte da escola. Segundo a autora, o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos (DUEK, 2014).

Portanto o uso da tecnologia assistiva em sala de aula poderá favorecer alunos que, por diferentes razões apresentam dificuldades em se locomover, em sentar-se, em falar, em escrever e segurar objetos. Cada professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno. As ferramentas conhecidas, como a observação, continuam sendo nosso ponto de partida. O auxílio especializado deve ser um complemento, aumento da responsabilidade do professor, que, frente à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, deve se identificar, selecionar e utilizar recursos e estratégias variadas, criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individualmente. Com isso chegamos a um resultado de contribuições dos casos de ensino para sistematização de práticas realizada em sala de aula, dos números de professores junto com o aluno em sala. Programas iniciais e continuadas de professores para a educação inclusiva (DUEK, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público-alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessário a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos “is”.8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO,R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas.5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8, p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez,2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN,

M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

RESUMO:

A brincadeira é uma importante forma de comunicação e por meio dela as crianças se relacionam com o mundo e estabelecem laços afetivos. Ao se falar sobre o tema "Jogos e Brincadeiras no Contexto da Educação Infantil", podemos destacar que as atividades lúdicas contribuem significativamente no processo de aprendizagem das crianças, promovendo o seu bem-estar cognitivo, físico, social e emocional. Percebe-se uma articulação entre o lúdico e o aprendizado, nesse sentido, o objetivo desse artigo é mostrar a importância do brincar, concentrando-se nos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico e suas contribuições para a educação infantil, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, socialização e interação das crianças, bem como destacar o papel do professor como mediador de um trabalho voltado para o brincar, visando o atendimento das necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propriciam a fantasia e a criatividade, possibilitando, ainda, o domínio da linguagem simbólica.

O presente artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo. Os principais resultados esperados são de que este trabalho possa contribuir para que as atividades lúdicas infantis, em especial os jogos e brincadeiras proporcionem momentos significativos, alegres e interessantes e sejam planejadas com intencionalidade pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Lúdico; Brincadeiras; Jogos; Professor.

INTRODUÇÃO

O processo educativo em questões de ensino, habilidades e conhecimentos são proporcionados com o objetivo de desenvolver o raciocínio, ensinar a pensar sobre diferentes fatores, auxiliando no crescimento intelectual, enfatizando assim o brincar, criar e pensar de cada criança, na qual possibilita que elas entrem em contato com seu corpo, seus sentimentos e suas possibilidades de limites com exposição sobre práticas educativas, ou seja, a importância de aprender brincando, aprender de maneira lúdica, despertando o interesse de cada um.

O objetivo deste trabalho pretende reconhecer o papel das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula como caminho para realização eficiente do processo de ensino e aprendizagem. Mas como as Práticas Educativas podem ajudar durante o ato de ensinar? As práticas educativas, ou seja, a educação como um todo é parte importante não só no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, pois a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma necessidade a toda a atividade humana.

DESENVOLVIMENTO

Assim conceitua Coelho (2003, p. 31) "[...] literatura infantil são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criançada".

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos destemida sua utilidade. Por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (MULLER, 2008, p.16).

A literatura infantil auxilia o gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento infantil, pois resgata o lúdico na aprendizagem e, proporciona um prazeroso contato com a linguagem escrita, tornando-se uma importante ferramenta para a alfabetização, o conhecimento de mundo e o autoconhecimento.

Além de contar histórias, o professor propicia à criança, seu primeiro contato com a linguagem escrita padrão, que é diferente da linguagem oral que utilizamos para conversar, além de acrescentar um vasto vocabulário para a criança, já que muitas das palavras que não conhecem, escuta pela primeira vez ao narrar de uma história, ao realizar este momento, o professor estará promovendo o desenvolvimento de estratégias de processamento e linguagem, importante para o sucesso posterior na escola.

Nas palavras de Coelho (1997, p. 16):

A escola é hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as diversas bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outras, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua; da expressão verbal significativa e consciente.

É muito importante que o professor saiba que a criança na educação infantil encontra-se na fase de sua pré-leitura, e que é

interessada por tudo que lhe agrada e lhe dá prazer, e a literatura infantil faz parte deste todo.

Para Antunes (2004, p. 17):

Quando se expressa sobre a Literatura Infantil abordando que pode ser um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com sua necessidade.

Nessa fase, as crianças aprendem e desenvolvem capacidades e habilidades da sua linguagem oral, construção dos símbolos e, também, há desenvolvimento de sua percepção, que permite a relação de suas palavras com as imagens. Para a criança mesmo que não saiba ler, ouvindo a contação de história, ela pode recontar a história do seu jeito e com suas palavras, retirando ou acrescentando fatos e fatores. Ela se transporta para o mundo que esta na leitura e assim amplia seu conhecimento de mundo.

Na concepção de Coelho (1997, p.27):

A Literatura Infantil é antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário, o real, os ideais e sua possível/ impossível realização.

A literatura na Educação Infantil é muito eficaz e contribui para a aprendizagem integral da criança, devendo fazer parte dos conteúdos de ensino do professor. Através da leitura se obtém varias maneiras e formas de se ensinar, conseguindo assim alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem que consecutivamente contribuirá para a formação de crianças mais críticas e comprometidas.

O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, bem como sua aprendizagem, caracteriza-se como um período fundamental do desenvolvimento cognitivo, corporal e emocional. A criança pode na brincadeira desenvolver algumas habilidades importantes como: a atenção, a memória, a imaginação e a ampliação dos seus movimentos amplos.

Na Educação Infantil segundo Moreira (2007), o desenvolvimento e as descobertas devem acontecer de forma prazerosa, compreendendo que a criança tem seu mundo repleto de brincadeiras e imaginação, devemos aproveitar estas características para tornar cada vez mais próxima a experiência infantil das reais necessidades da criança, proporcionando-lhe um desenvolvimento completo em todos os aspectos.

Aprender é movimentar-se naquilo que antes se pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e aprendeu a aprender. Ganhar firmeza e confiança na própria raiz. (FREIRE, 1996, p. 36).

Proporcionar o brincar, criar e pensar de cada criança possibilita que entrem em contato com seu corpo, seus sentimentos e suas possibilidades de limites, permite também que elas despertem para as consequências que suas atitudes geram ao seu redor, influenciando o ambiente social e natural em que vivem.

Antunes (2004, p. 24), afirma que:

As crianças constroem seus próprios mundos e dos mesmos fazem o vinculo essencial para compreender o mundo do adulto, ressignificam e relaboram acontecimentos que estruturam seus esquemas de vivências, sua diversidade de pensamentos e a gama diversificada de pensamentos.

Além de apresentar estas possibilidades para as crianças, devemos prestar atenção no ambiente escolhido para cada proposta, dentro da sala, no parque, no refeitório, na biblioteca, entre outros, são lugares possíveis para explorar as diversas situações de aprendizado, essa exploração dos ambientes proporciona curiosidade, investigação e bem-estar até mesmo para o educador que procura inovar em suas ações.

De acordo com Lima (1999, p. 29) brincar na escola não é exatamente igual ao brincar em outros locais, pois deve ter uma característica de intencionalidade educacional". O lúdico pode ser aproveitado como uma solução que propicia um ensino de forma correta, simples e divertida, visando assim explorar o significado do brincar na educação infantil. Buscar esta finalidade de interpretação e estudo significa mostrar como tal atividade é importante, no desenvolvimento do aspecto físico, emocional, cognitivo e intelectual da criança.

Para Muller (2008, p. 28), o brincar ajuda os participantes a desenvolverem confiança em si, em suas capacidades e em situações sociais. Neste sentido, ajuda- os a julgar os muitos variáveis presentes nas interações sociais e a ser empáticos com os outros.

O lúdico estimula a compreender a criança no seu processo mental, desenvolvimento perceptivo e afetivo, propiciando o despertar do significado de aprender de maneira prazerosa, é sem dúvida uma das melhores formas de se lecionar, adequando uma aprendizagem dinâmica, alegre, e o mais importante, interativa, auxiliando essas interações para convívio social com todos.

Portanto, as atividades lúdicas são definidas como alegres e descontraídas. Isso dá à criança a possibilidade de agir e interagir no

seu mundo, incluir o jogo e a brincadeira na escola, como forma de aprendizagem, tem como pressuposto fornecer subsídios para o desenvolvimento da criança, enquanto individuo, e para a construção do conhecimento.

Entende-se por práticas educativas na escola, a prática pedagógica proporcionada pelos professores em sala de aula e a maneira como será passado determinado conteúdo, seja através de objetos, materiais, enfim tudo que diz respeito ao ato de ensinar. Contudo o professor que tem papel importante definira que intenção pedagógica irá aderir em sala de aula. Portanto, notamos que a prática educativa esta cada vez mais ligada ao processo de aprendizagem e com isso percebemos que o educando aprende aquilo que lhe é importante, ou o que lhe causa significado.

Para Libâneo (1994, p.45) os meios que o professor proporciona em sala de aula é "que dá colorido às aulas tornando-as mais dinâmicas e significativas", quer dizer que o educando busca aprender aquilo que lhe interessa, com isso se faz necessário agregar a prática com o interesse do aluno.

O professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim para acontecer um eficaz conhecimento é indispensável que haja a preocupação do professor em organizar situações de aprendizagem que permitam ao aluno se envolver de forma significativa no próprio processo de aprendizagem, propor estratégias de ensino que possam provocar discussão, desenvolver o espírito investigativo, estimular a descoberta, e exercitar a autonomia do aluno, visando atingir objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores relativos aos conteúdos, habilidades, hábitos e à formação de atitudes.

O professor deve ser flexível em seus métodos e processos e para ser eficaz segundo Ferreiro (2000, p.61) "Deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil".

Para Emilia Ferreiro (2001, p. 58), "os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização", e devem ser considerados pelos professores já no ato de planejar suas aulas.

Devemos compreender também o que está ocorrendo com o processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais, eles precisam de mediadores do conhecimento que contribuem para a prática de um ensino interativo, contextualizado e muito bem planejado. Por isso, devemos conhecer os métodos de alfabetização e suas referentes características, comparar e analisar o desempenho dos alunos alfabetizados com métodos diferentes e avaliar a maneira que se processa a alfabetização no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2006, p.20), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento, sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar, seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas duvidas, suas incertezas.

O processo de alfabetização deve estar adaptado à realidade na qual o aluno convive e aos conhecimentos que ele traz da vida familiar e social, pois uma criança aprende por meio das relações que estabelece com seu ambiente. As atividades de fala, escrita e leitura são muito importantes para adquirirmos mais conhecimentos.

As práticas educativas, como parte integrante das metodologias de ensino são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, diante do ato de educar aprimoram-se várias questões a serem avaliadas e discutidas de forma abrangente e ampla. O professor é essencial nesta relação entre as práticas educativas e seus alunos, cabe a ele fazer com que todo processo ocorra de forma agradável e de acordo com seus objetivos propostos.

No proceder desta prática buscou-se ligar de forma simples práticas educativas, objetivos e atividades que apontassem proporcionar um aprendizado espontâneo e eficiente, pois sem dúvida com estímulos corretos e lúdicos todo saber torna-se mais prazeroso e gratificante para o profissional e para que a aprendizagem se efetive no mundo infantil e mesmo no mundo adulto.

A educação como um todo é parte importante e porque não determinante na formação de todo individuo. Não só no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, pois a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma necessidade a toda a atividade humana. (LIBÂNEO, 1994, p. 48).

Ao relacionarem-se as práticas educativas e processos educacionais temos em mãos ferramentas essências a aplicação de conteúdos e o alcance dos objetivos propostos dentro de um determinado assunto no âmbito escolar, é com coerência e dedicação no processo ensino aprendizagem que o professor com sua percepção e

competência proporcionará a seus alunos a melhor forma de aproveitar o que lhes é ensinado.

O professor tem um papel importantíssimo dentro das práticas educativas como um todo e isto pode ocorrer de forma variada seja apenas dando pequenas instruções como fazendo somente observações. Sem duvida o professor é a ponte entre as interações do mudo físico com o social. (BRAGANÇA, 2008, p. 24)

O processo educativo em si independe do ambiente em que este esteja sendo disponibilizado, pois se o indivíduo estiver instruído das práticas corretas, este processo pode se dar de forma ampla oportunizando assim um ensino de qualidade.

Os múltiplos aspectos que contribuem para a criação de oportunidades de aprendizagem têm como principal meta permitir ao educador estratégias e objetivos que em conjunto com a participação do educando possam melhorar a qualidade do ensino.

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007, p34).

Relacionando à vivência do aluno, ligado ao conhecimento que este já carrega em sua bagagem educacional é possível tornar o ato de educar no ambiente escolar algo atrativo e prazeroso ao educando. Hoje pode-se dizer que tanto a prática educativa, bem como os objetivos e conteúdos relacionados ao ensino estão fortemente ligados a fins ideológicos, políticos e sociais, por isso mais ainda justifica- se a ligação entre todas as partes.

Segundo Bragança (2008, p. 32), "Ensinar e aprender envolve personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos fatores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem".

As práticas educativas permeiam por todo o processo educativo, não existe um momento de aprendizado sem uma prática educativa efetiva e direcionada e diante disso o professor deve proporcionar todo seu fundamento didático e metodológico para que ao entrar em uma sala de aula ou em outro ambiente onde se possa realizar- se o ato de educar, ele seja claro seguro e acima de tudo um ponto de referência aos seus educandos.

Não podemos falar da relação professor aluno sem esquecer o processo de ensino, pois a escolha da prática educativa vai influenciar nessa relação que por imediato gera o efeito do processo educativo.

Quanto mais se deixarem docilmente encher, tanto melhores educados se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. (FREIRE,1996, p. 84).

Neste sentindo o ponto de partida do educador é determinar que aluno quer formar, e em que sociedade quer viver e quais os valores que serão priorizados para definir a sua prática pedagógica. Ao definir sua prática o professor escolhe qual a metodologia a ser aplicada e qual o tipo de relação que será formada entre professor e aluno para a construção do conhecimento.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, e em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24).

Um professor que apenas exerce a função de transmissor de conteúdos, sugerido pelos currículos pré-estabelecidos, não cria vínculos com o educando, não interage com o processo de ensinar e aprender, neste processo o aluno é visto como o que não é capaz de pensar, de discutir, de participar e decidir.

No que nos alerta Freire (1996, p. 75), O professor não pode ser apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa.

O educador que acredita ser o dono do saber, deixa claro em sua aparência que é apenas despejar conteúdos em cima do educando, ocasionando no aluno o bloqueio a não participar como sujeito ativo, ele não desenvolve sua própria maneira de pensar, suas próprias características de aprender, sendo necessário conscientizar- se em todas as posições pedagógicas que muitas crianças chegam à escola com uma grande bagagem de conhecimentos previamente adquiridos.

Contudo, para Freire (1996, p. 79) O aluno não aprende quando memoriza, não há conhecimento nem cultura verdadeiros.

Portanto cabe ao professor através de toda sua bagagem cultural, didática e social a que tem acesso tornar através de práticas educativas aprimoradas e coerentes a oportunidade de enriquecer os conteúdos de ensino os quais farão parte da bagagem educacional de nosso alunos num futuro próximo.

A Educação infantil deve proporcionar momentos diferenciados em ocasiões diversas para que a aprendizagem das crianças, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências comuns, que estimulem à criatividade, a imaginação, a experimentação possibilitando o desenvolvimento da linguagem e a interação com outras pessoas.

Conforme afirma Antunes (2004) "É importante que o professor propicie atividades em ambientes ricos e que as crianças possam experimentar diversas situações, que levem as reflexões e a tomada de decisões".

O planejamento das atividades contempla as diversas áreas do conhecimento lembrando que devem ser elaborados momentos coletivos e momentos individuais, mas os coletivos são maiores e estimula a in-

teração com os demais. As atividades exploram vários tipos de conhecimento, considerando que em uma mesma atividade vários conteúdos podem ser trabalhados através da investigação e curiosidade da turma.

É importante considerar a criança como um ser em evolução que corresponde às inúmeras solicitações do meio e em cada novo dia, ela capta sensações, imagens, experiências, que é preciso sentir, incorporar e expressar. As dinâmicas realizadas na sala de aula sempre ocorrem para a exposição de um conteúdo, a professora sempre busca o que as crianças já sabem sobre algo para depois aprofundar o assunto.

Os diferentes materiais utilizados pela professora e a maneira lúdica que trabalha, contribuem para o desenvolvimento das atividades contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Podem-se usar as músicas infantis, brincadeiras de roda, contação de histórias e tantas outras atividades lúdicas, que tanto podem ser desenvolvidas na sala de aula, como em cantos temáticos ou em ambientes externos.

Assim, segundo Freire (2006, p. 25):

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que pouco sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

O professor, por meio da metodologia pode se adequar às inovações, sendo um estimulador no processo de desenvolvimento cognitivo, ensinando o aluno a respeitar limites, explorar a criatividade e aprender a pensar, sem perder a essência, a fantasia, a magia do brincar. Promover situações de aprendizagem, cuja metodologia aconteça de forma espontânea, criativa e autônoma dos sujeitos aprendizes corresponde o aumento de suas capacidades intelectuais, comportamentais tanto para quem aprende, quanto para quem estuda.

O aprendizado não ocorre somente com os materiais didáticos e sim, em todo o momento de sua vida, pois até mesmo quando brincamos, podemos estar aprendendo, fato que contribuirá para o próprio desenvolvimento. A criança também constrói seu conhecimento com brincadeiras, jogos, musica, dança, teatro, literatura entre outros, que são ótimas oportunidades para o ingresso de novas habilidades e conhecimentos, já que o lúdico favorece a descontração, o prazer e proporciona motivação na aquisição do conhecimento.

Desta maneira a sala de aula torna-se um lugar motivador, em que se acolhe as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projetos de trabalho, nos quais as crianças vivenciam suas descobertas e experiências concretas e científicas.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica sendo o espaço de convivência, ampliação de conhecimentos e experiências. Um lugar de socialização, interação, troca de afeto, realmente um berço de conquistas, desenvolvimento de aprendizagens e inserção sociocultural.

É eficaz que fique claro que a educação infantil é divida em etapas, ou seja, por faixa etária, por isso é preciso planejar de acordo com o que cada faixa etária necessita para que não se atropele o desenvolvimento das crianças. Temos que refletir para que e para quem vamos planejar, só então vamos ver de que forma concretizar na prática esse planejamento.

Segundo Antunes (2004, p. 9) "A educação infantil é tudo, o resto quase nada." Para encarar os desafios desta fase que é o inicio de tudo,é preciso que o profissional tenha a competência do conhecimento e sensibilidade, que se doe, pois nesta etapa seremos por muitas vezes o exemplo para as crianças.

Quando pensamos em maternal, faixa etária de 1 ano e meio a 3 anos, a área de conhecimento e desenvolvimento fica mais compreensiva, pois o ambiente seguro, a confiança e afeto do educador e as descobertas são mais intensas. O planejamento tem que ser bem refletido, aprimorado na pratica do educador, pois se percebe que nesta fase as crianças começam a ser estimuladas para realizar as refeições sem ajuda, a ter cuidados com a higiene e saúde, a estimulação verbal para ampliação do vocabulário, conhecer seu próprio corpo e seus limites, músicas, histórias, entre outros. Tudo isso deve ser levado em consideração na hora de fazer o planejamento para essa faixa etária.

Para Coelho (1997, p. 39) "Elaborar planejamento bem planejado no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo [...]".

Quando refletimos na necessidade em mudar o planejamento, compreende-se o quanto é complexa esta transformação e como aprendemos com essa conscientização, as ideias se concretizaram a partir da tentativa de colocar elas em pratica, pois a medida que se faz a mudança e pensamos sobre as mesmas, criticamente e em grupo, tudo fica mais fácil. Por isso é viável pensar e repensar o planejamento na educação infantil, é partindo daí que vamos fechar o eixo que tem entre o planejamento e a pratica efetiva do docente.

A literatura na educação infantil é mui-

to importante e contribui para o desenvolvimento global da criança. Ela estimula a criatividade, a imaginação e a emoção da criança, além de induzi-la a um mundo de fantasias. A criança cria e recria situações com as histórias que ouve e isso faz com que aprenda mais e com mais vontade.

Através da leitura é possível proporcionar atividades e situações que contribuem para um processo de ensino/aprendizagem prazeroso e eficaz. Quanto antes à criança tiver contato com o mundo da leitura mais encantada ficará e terá mais chances de se tornar um adulto leitor.

É nestes primeiros contatos que as crianças irão ampliar sua criatividade, seu vocabulário, estimulando sua imaginação e consequentemente terão os primeiros acessos ao mundo da leitura e escrita.

CONCLUSÃO

Este estudo objetiva contribuir com a compreensão em torno do significado da docência, parte do princípio de que a pedagogia enquanto teoria da educação tem uma importância incontestável na orientação das práticas educativas.

A proposta é ampliar o leque da reflexão sobre uma pesquisa qualitativa na educação, em suas diferentes divisões. Em meio a um distanciamento crescente das perspectivas teóricas no tratamento dos problemas educacionais, essa sugestão se coloca como alternativa para assegurar, na diversidade de abordagens, o aprimoramento teórico-metodológico necessário a uma educação bem-sucedida.

Expor o que aprendemos no decorrer destes anos através de trabalhos, apresentações das práticas, os estágios, os estudos em livros didáticos, enfim nos beneficiaram com certeza tanto no conhecimento individual como no coletivo. Foi e está sendo muito importante todo aprendizado que como um todo esse conhecimento e essas experiências novas vem acrescentando para minha profissão. Assim consigo compreender a influência das práticas educativas neste processo na qual indicam caminhos por meio dos quais poderemos atuar profissionalmente no desenvolvimento das crianças e na nossa realização profissional.

Portanto, compreende-se a importância no curso de pedagogia e o comprometimento dos profissionais que nele se formarão. É necessário que estes estejam dispostos à esta atuação e reflexão, pois é à base da educação que tenham o interesse de estudar sempre e se atualizar em conhecimentos novos para passar aos alunos o mesmo, alcançando então os objetivos propostos.

Este estudo veio promover uma maior reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, lembrando que cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, estabelecendo relações entre o que se pretende ensinar e aprender através das possibilidades de observação, reflexão e informação que a criança já possui.

Na educação ao concretizar as práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos professores, percebemos a essência da atividade prática. Assim, a pedagogia como campo de conhecimento prático, é constituída por essas diferentes formas e tipos de conhecimentos sob a mediação da ética e da política. e a articulação dos saberes científicos, dos saberes da experiência, dos saberes do senso comum pedagógico, sob a reflexão filosófica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAGANÇA, Bruno.Praticas educativas e ambientes de aprendizagem escolar.

CEFET MG: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia 2008.

COELHO, Nelly Novais. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1997.

FERREIRA, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médias, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Adelson F. Ambientes de Aprendizagem na Educação. Belo Horizonte:

CEFET-MG, 2007.

MULLER, Ana Paula. Pedagogia da Educação Infantil. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2008.

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: O GÊNERO CONTOS DE FADAS APOIANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CLÁUDIA SIMÃO LEITE

RESUMO

Os contos de fadas emocionam, divertem, criam suspense, mexem os sentimentos mais primitivos do indivíduo. Neles o bem e o mal aparecem claramente esboçados, possibilitando-se perceber que a luta contra os problemas faz parte da existência humana. O objetivo deste trabalho é demonstrar a influência dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Por meio das histórias lidas pelas próprias crianças ou contadas pelo professor, é possível, que elas experimentem estados afetivos diferentes, daqueles que a vida real pode lhes proporcionar. Assim, a presença da literatura infantil na escola e no lar representa um estímulo forte à aprendizagem da leitura. A escola e a família são fundamentais para o processo de formação do leitor crítico, sendo as mesmas responsáveis por mostrar o universo da literatura de modo prazeroso, não tornando a leitura como obrigação. No decorrer desta pesquisa foi possível verificar que os contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento emocional da criança e na construção de seus valores éticos e morais, auxiliando-a em seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Conto-de-fadas; Socioemocional; Criatividade; Interação.

ABSTRACT

Fairy tales thrill, amuse, create suspense, stir the most primitive feelings of the individual. In them good and evil appear clearly outlined, making it possible to realize that the fight against problems is part of human existence. The aim of this work is to demonstrate the influence of fairy tales on child development. Through the stories read by the children themselves or told by the teacher, it is possible for them to experience different affective states, from those that real life can provide them. Thus, the presence of children's literature in school and in the home represents a strong stimulus for learning to read. The school and the family are fundamental for the process of the formation of the critical reader, being the same responsible for showing the universe of literature in a pleasant manner, not making reading an obligation. In the course of this research, it was possible to verify that fairy tales can contribute to the emotional development of the child and in the construction of his ethical and moral values, assisting in his development process.

KEYWORDS: Fairy-tale; Socio-emotional; Creativity; Interaction.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas fazem parte da herança cultural. Sendo assim, ultrapassam gerações e, consequentemente, moldam o imaginário social. Esse processo evidencia-se na infância, período em que o infanto constrói suas primeiras percepções sobre o mundo, partindo da socialização com a qual tem contato e, imprescindivelmente, das manifestações que vê representadas – o que corrobora a validação de suas primeiras apreensões acerca do papel que ocupa e pode vir a ocupar no mundo.

Acredita-se que o conto de fadas na educação infantil, possibilita a construção do imaginário infantil, onde as histórias têm um papel essencial para a construção do seu desenvolvimento cognitivo e para lidar com a realidade de forma lúdica, cabendo ao professor mediar à relação da criança com o mundo real e imaginário. Cabe ao professor, planejar a aula antecipadamente e utilizar recursos metodológicos, na hora da contação de histórias, para incentivar e despertar o interesse dos alunos pelos contos de fadas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral mostrar como os contos de fadas são importantes para o desenvolvimento da criança, sobretudo na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos, despertar nas crianças o gosto pela leitura e narrativa, proporcionando o interesse para formulações textuais com ideias, pois os contos de fadas têm papel fundamental na formação dos estudantes, seja ele de qual idade for.

Contactada a esse universo, a criança aprende a ser, por exemplo, solidária, ter autonomia, a lidar com conflitos, ser leitora no futuro e ter prazer em descobrir um mundo diferente a cada história, mesmo que seja por ela, ainda ouvida, pois ouvir histórias tem uma importância que ultrapassa o prazer proporcionado, já que serve para a efetiva iniciação das crianças na construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos, enfim, levar para a sua adolescência e fase adulta modelos de como enfrentar suas culpas, seus desejos, seus medos, até porque a criança tem grande capacidade de recepção e reprodução.

Assim, a escola deve estar localizada em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de atitudes, valores e conhecimentos, visando trabalhar as diferenças raciais, étnicas, culturais, conflitos familiares, conflitos pessoais, afetivos e profissionais, a fim de evitar a formação de preconceitos dentro e fora da escola ou na própria sala de aula, trabalhar com literatura infantil pode ser um caminho viável para atingir esse objetivo. Por-

que a leitura é uma aventura fascinante para as crianças que vai além da leitura.

A pesquisa tem como justificativa apresentar a importância que os contos de fadas têm na formação de futuros leitores, propondo pôr em prática atividades que possibilitem o uso dessa ferramenta que parece ter sido esquecida pelas escolas de modelo tradicionais. A motivação para realização desse estudo foi estimulada a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos em níveis seguintes a Educação Infantil, cujo interesse de aprender a ler não passava de um processo decodificativo, ou seja, eles são capazes apenas de interpretar os sinais linguísticos não havendo uma interação significativa. Diante isso, apresentamos possíveis soluções para que as crianças que estão iniciando agora não passem pelas mesmas dificuldades.

Atrativos e convincentes, os contos de fadas manifestam-se hoje em várias culturas e estão presentes no cotidiano das pessoas, principalmente nas salas de aula contribuindo muito para o processo de aprendizagem das crianças em vários aspectos.

DESENVOLVIMENTO

As competências socioemocionais são conhecidas como um conjunto de habilidades, valores e comportamentos para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros, alcançarem objetivos e metas de vida e tomar decisões com responsabilidade. Entre elas estão: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia e criatividade. (SOUZA, 2003).

Aprender a lidar com as emoções, agregando valores, na atual proposta do currículo da educação é a proposta desse trabalho, pois "educar as emoções" com a finalidade de tornar os estudantes mais conscientes socialmente e mais equilibrados, harmonizados em suas emoções só trará benefícios para a sociedade, haja vista a escola não é apenas um espaço para construção de conhecimentos, mas de convivência, de formação de seres humanos capazes de viver na atual sociedade.

Para compreendermos as habilidades socioemocionais, é importante diferenciar os conceitos de habilidades e competências. A competência está associada à capacidade do estudante de apreciar e resolver determinados assuntos, por exemplo, ter a capacidade de tomar decisões e solucionar conflitos. Na BNCC, competência é descrita como a mobilização de um dado conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para solucionar situações do dia a dia (MEC, 2017). Já a habilidade está relacionada à aplicação de uma determinada competência para solucionar um assunto, por exemplo, compreender uma situação complexa e planejar uma solução.

É importante ressaltar que as habilidades e competências caminham lado a lado e devem ser trabalhadas junto aos componentes tradicionais do currículo. É importante ressaltar, ainda, que essas competências se referem, também, a formação do indivíduo enquanto cidadão e com a capacidade do mesmo em resolver conflitos, defender seu ponto de vista, respeitar outro, sendo crítico e consciente.

Pensando dessa forma, a escola passa a ter uma responsabilidade cada vez maior com a construção da sociedade, de forma a contribuir com aspectos cognitivos, emocionais, culturais, morais e éticos. A formação integral do estudante passa a ser um modelo primordial para um novo projeto de educação em que é necessário restabelecer a formação do professor-pesquisador, de modo que esse observe seu aluno/a com abordagem qualitativa e possa redefinir o aprendizado cognitivo e emocional.

A compreensão do que se encaixa em desenvolvimento socioemocional, são baseados em conceitos de inteligência interpessoal e emocional, competência sociais, habilidades sociais, dados que se referem às capacidades de sentir, pensar e se comportar em relação aos padrões sociais em diferentes situações (Del Prette, 2003 p. 23 apud Marin et al, 2017).

A partir de Paulo Freire (2009), tais conceitos trazem elementos que contribuem para a construção de aprendizagens que têm como horizonte a humanização dos sujeitos. Essas concepções se materializam em atitudes, escolhas e relações empreendidas na prática educativa em que os (as) estudantes são compreendidos como seres sociais e históricos, que ao se desenvolverem por meio do diálogo, a percepção crítica sobre a realidade, vai se tornando capazes de produzir seus próprios saberes e de criar condições para uma atuação mais efetiva na sociedade.

Destarte, destaca-se outra competência, tão necessária para a compreensão de si mesmo e do mundo: a leitora. A leitura é agente impulsionador para o autoconhecimento, a empatia e a compreensão de outras realidades, seja em língua materna ou em língua estrangeira. Não apenas para melhorar o ranking nacional em avaliações internacionais, mas para garantir que as gerações vindouras sejam capazes de ler criticamente textos de diversos gêneros com propriedade, tendo posicionamento ativo no meio que o cerca.

Há muito tempo os contos de fadas encantam crianças e adultos, mesmo com todas as transformações decorridas de geração para geração. Convidamos a uma reflexão acerca da importância dessas narrativas e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico e emocional na infância.

Diante dos assuntos abordados nota-se que vários dos fatores psicógenos podem ser tratados por meio dos contos de fadas, pois ouvir histórias infantis é como desenhar um mapa imaginário que indica seu lugar na família e no mundo. Afinal, o conto de fadas é uma bússola para a criança, pois é através deste que ela irá perceber que passará por momentos que irão de um estágio para o outro. Caso esse ciclo não seja fechado, a criança, futuramente, apresentará problemas de insegurança, aceitação e muitas vezes de personalidade, sendo estes muitas vezes relacionados a alguns problemas de aprendizagem (BETTELHEIM, 2019).

Como nos aponta Bettelheim (2019), enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre quem é ela em um contexto muito mais amplo e favorece o desenvolvimento de sua identidade. Ele "oferece significado em tantos níveis diferentes e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança" (BETTELHEIM, 2019 p. 20)

Santos (2003) afirma que os contos infantis compreendem e abordam os medos e as amarguras das crianças, não tendo como objetivo assustá-las, mas sim ajudá-las a encontrar soluções para os problemas que enfrentam na vida real. Para a autora, o conto infantil tem como intuito apoiar as crianças a adquirirem "a sua própria identidade, o seu crescimento físico, psíquico e afetivo" (Santos, 2003, p. 123).

Assim, continuando nessa linha de proposições, entende-se que O conto de fadas,

(...) toma estas ansiedades existenciais e dilemas com muita seriedade e dirige-se diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa de não ter valor. Mas, indica realmente a única coisa que pode extrair o ferrão dos limites reduzidos do nosso tempo nesta terra: construir uma ligação verdadeiramente satisfatória com outra pessoa. Os contos ensinam que quando uma pessoa assim o fez, alcançou o máximo, em segurança emocional de existência e permanência de relação disponível para o homem, e só isto pode dissipar o medo da morte (BETTELHEIM, 2019, pág. 10-11).

Contar histórias para a criança é permitir que ela faça relação da cultura com sua própria realidade. Frente a obstáculos vividos por personagens e a soluções dos mesmos, a criança poderá alcançar se não a solução de problemas vivenciados, meios para passar por estas dificuldades. Assim descrito, verifica-se que a criança passa por dificuldades emocionais e muitas vezes não é dado conta, por não expressarem com palavras, dessa forma, entende-se que o conto poderá ser uma ferramenta de auxílio no processo de resolução de problemas emocionais.

Os contos de fadas existiam na cultura oral muito antes do surgimento da literatura infantil, nesta pesquisa será feito um pequeno apanhado entre suas primeiras publicações na Europa - considerada o berço da universalização dos contos de fadas - evidenciando, autores que diferenciam as obras de Perrault e os irmãos Grimm, para compreender as características que dão uma personalidade única ao gênero.

Segundo Coelho (2009), os contos de fadas se originaram da antiga civilização Celta, aproximadamente no Século II. Os Celtas são considerados pela história um povo místico que valorizava a magia. Sua cultura era fundamentada nos princípios espirituais, na fabricação de armas e cultuavam as mulheres sobre humanas (druidesas e fadas). Coelho (2009, p. 77) ressalta que, "os celtas consideravam rios, as fontes e os lagos lugares sagrados. A água era reverenciada como a grande geradora da vida. Foi na água que a figura da fada surgiu entre os Celtas"

Souza (2005) descreve os contos como narrativas sobre o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural. Essas histórias eram contadas por narradores que herdaram essa função de seus pais e eram passadas de geração a geração. Muitos contos de fadas começam com: "Era uma vez"; "Há muito tempo"; "Em um reino distante...". O "Era uma vez..." nos remete ao passado e serve de passaporte do mundo real para um mundo irreal, mundo da fantasia (GAGLIARDI; AMARAL, 2001), dando a ideia de um tempo distante. As letras que preenchem as linhas do papel são repletas de magia, metamorfose ou encantamentos.

Trata-se de narrativas muito antigas que nem sempre estiveram nos livros. Essas histórias foram sendo repetidas, levadas de um povoado para outro, atravessando fronteiras. Assim, foram deixando rastros nas diversas localidades por quais passaram, sendo narradas de forma correspondente ao entendimento da cultura local, sofrendo algumas modificações, mas preservando seu conteúdo principal. Estas histórias estão carregadas de sentimentos universais, tais como: o amor, o ódio, a inveja, a tristeza, a alegria, a paixão, o medo, a admiração e, por onde quer que passem sempre encontram acolhida em um coração que tenha, pelo menos, um pouco destes sentimentos.

Parreiras (2009, p. 75) aponta que, "os contos de fadas são narrativas estruturadas como um sonho: há uma linguagem condensada, carregada de simbolismo. Cada personagem e cada tema nos remetem a outras questões. Representam valores universais e atemporais." A narrativa pode ser sucinta, mas capaz de fazer com que o leitor possa sentir inúmeros sentimentos, sendo assim

há uma junção dos contos em que cada personagem, cada objeto, cada fala pode trazer diversos significados ao leitor, representando sentimentos e valores.

Para que se obtenha sucesso durante a hora do conto, é necessário ter atenção em três aspectos: as habilidades do narrador, o preparo do ambiente e a preparação dos ouvintes. Além do conhecimento da história, o contador deverá ser capaz de assimilar os seus elementos e transmiti-los bem, usando, para isso, linguagem acessível, modulando a voz conforme os acontecimentos, emitir as palavras corretamente, provocar emoção e criar um desfecho poético, que deixa uma sensação de beleza para as crianças nas horas seguintes.

Para Bettelheim (2019), os contos de fadas funcionam como ensinamentos, que incentivam o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem justamente devido à mistura entre fantasia e realidade, confundindo pensamentos e desejos. Ou seja, os contos apresentam conteúdos fantasiosos que submetem aspectos simbólicos para a criança que está em busca de uma autorrealização, ou um final feliz.

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos, de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e produzindo cultura (JORGE, 2003, p.97).

Para Abramovich (1997), ler contos de fadas para a criança é um meio de desenvolver um potencial crítico, que permite a criança pensar, duvidar, questionar, perguntar, pois estimula nelas a curiosidade e o interesse para que possa saber mais e, procurar dar a sua própria opinião. Uma forma de tornar o saber da criança significativo, é saber se ela gostou da história, se há interesse em repetir a leitura completa ou alguma parte que mais gostou. O potencial crítico desenvolvido pela criança contribui para a formação de opinião própria, com a formulação dos próprios critérios, com a admiração pelo autor, pelo gênero literário, pela ideia e pelo assunto que compõem a história.

A narração de contos da mesma forma traz a esperança de contextualizar o conteúdo escolar de maneira interdisciplinar, lúdica e agradável. A narração de história no progresso escolar e intelectual beneficia, engrandece e excita o entendimento da criança através da imaginação, produzir e recriar, do narrar mais uma vez. Faz a criança ocupar-se de um universo fascinante, com enormes oportunidades de trajetos pelo mundo da magia, propicia um abrimento de portas, deixando um avanço linguístico a começar do melhoramento do seu vocabulário, além de cada situação que circunda a espalhamento da literatura ou narração da fábula vivida (BUSATO, 2017)

É isto que a história faz, cria mecanismos para afrontar os problemas de forma saudável, criativa e dinâmica, levando a criança a um mundo extraordinário, onde os processos vividos pelos personagens e suas aventuras são cheias de significados. A criança percebe isso, ela "embarca" no mundo da história, um mundo de esperança, opções e possibilidades, opções de atitude a tomar diante de uma grande dificuldade, estratégias e soluções criativas para vencer os problemas, criando táticas para lidar com as emoções.

CONCLUSÃO

A literatura é essencial na vida da criança, porque ajuda no crescimento intelectual e é fonte de inesgotável divertimento e prazer. Cabe, pois, ao professor, estimular o gosto pela leitura e prover as crianças com livros bons, acessíveis ao seu grau de desenvolvimento. Embora as atividades literatura pareçam simples brincadeira ou passatempo é, na verdade, o marco inicial de uma cultura.

É preciso resgatar as histórias infantis, evitar transformá-las em meras tarefas escolares, pois assim perdem sua função lúdica e estética e impedem que as emoções sejam vivenciadas. Não é o contar ou não contar uma história de fadas o que importa, mas a forma como isso é feito e sua finalidade dentro de uma instituição escolar. É necessário que a educação acolha a fantasia e a criatividade, que professores possam compartilhar com as crianças seu conhecimento e enfrentar a incerteza e o desconhecido juntamente com elas.

No decorrer do artigo, pôde-se alcançar o objetivo geral da pesquisa, concluindo que os contos de fadas são itens essenciais para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças durante a Educação Infantil. Devido à já mencionada importância desta fase para a formação do ser humano, a inserção da leitura dos contos de fadas no cotidiano durante a infância é capaz de contribuir para a formação de indivíduos que tenham apreço pela leitura, e façam uso dela durante toda a sua vida.

A imaginação desempenha um papel muito importante em todos os aspectos do seu desenvolvimento, pois através da imaginação a criança pode experimentar explorar e manipular ideias, podendo assim, lidar com sua liberdade a seus desejos, temores, esperança e impulsos agressivos. Além disso, os contos são utilizados com uma finalidade pe-

dagógica, buscando trazer a criança à realidade concreta e racional. Os contos de fadas desenvolvem a capacidade de fantasia e imaginação infantil, proporcionando situações reais e contribuindo com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desta maneira, os contos devem estar presentes na vida da criança desde muito cedo, auxiliando-a na elaboração dos seus conflitos e emocionais.

As histórias, como um recurso educacional, é ser um complemento útil para melhorar a assimilação dos conteúdos. E juntamente com outros recursos, ajuda a fazer uma programação variada na qual, tradicionalmente, o professor era o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e o aluno passivo não interagia com o ambiente ao seu redor. Neste caso, a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio dos contos de fada, pretende que o educando seja o eixo do ensino e aprenda, significativamente, de forma lúdica e interdisciplinar.

Para finalizar, o uso dos contos de fadas inserido na didática escolar, parece oferecer um suporte afetivo e emocional para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. “E viveram felizes para sempre”. Uma identificação com os personagens e, quando estes possuem um final positivo, torna menos doloroso o processo de construir-se enquanto ser cognitivo, afetivo-social e psicológico, de forma mais satisfatória e significativa.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/.

BUSATO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Petrópolis, RJ: 2017.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Paulinas, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GAGLIARDI, E; AMARAL, H. Contos de fadas: trabalhando com os gêneros de o discurso narrar. São Paulo: FTD, 2001.

JORGE, L. S. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARIN, Ângela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, vol. 13, n. 02, 2017, p.92-103. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf. Acesso em 24 maio. 2023.

PARREIRAS, Ninfa de Freitas. Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SANTOS, M. J. (2003). Do conto infantil à linguagem dos afetos. Em F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente (pp. 121-123). Braga: Centro de estudos da criança- U.M.

SOUZA, M. T. C. C.O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes, V. A. (Org.), São Paulo, Summus, 2003.

_____, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. Boletim de Psicologia, 2005.

O RESGATE DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDILENE DE JESUS SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os benefícios de resgatar as brincadeiras e os brinquedos tradicionais na Educação Infantil, trazendo a reflexão sobre as brincadeiras que no passado faziam parte do cotidiano da criança e que hoje foram substituídos por eletrônicos ou deixaram de ser praticadas pelas mudanças na sociedade. Essas brincadeiras que faziam parte do universo infantil, e atualmente foram ou estão sendo substituídas atividades nos celulares e tablets, cada vez mais cedo. Para o desenvolvimento deste artigo, foi realizada pesquisa em fontes bibliográficas voltadas ao tema a fim de descrever aspectos ligados ao desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico das crianças, estimulados por meio do uso das brincadeiras populares no contexto da Educação Infantil. Será abordado também o papel do profissional em educação para a estruturação e aplicação de recursos lúdicos para aplicação dessas brincadeiras. O educador ao se conscientizar dos benefícios do trabalho com essas brincadeira e brinquedos, os adaptar aos diversos contextos e situações de aprendizagem em ambiente escolar, utilizando-as de acordo com os contextos disponíveis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; brincadeiras e brinquedos tradicionais.

ABSTRACT

This article aims to discuss the benefits of rescuing traditional games and toys in Early Childhood Education, bringing a reflection on the games that in the past were part of the child's daily life and that today have been replaced by electronics or gained from being practiced by changes in society. These games that were part of the children's universe, and currently have been or are being replaced activities on cell phones and tablets, earlier and earlier. For the development of this article, research was carried out in bibliographic sources addressed to the subject in order to describe aspects related to the emotional, intellectual, social, and physical development of children, stimulated using popular games in the context of Early Childhood Education. It will also be the role of the professional in education for the structuring and application of ludic resources for the application of these games. The educator, when becoming aware of the benefits of working with these games and toys, those adapted to different contexts and learning situations in the school environment, using them according to the available contexts.

Keywords: Early Childhood Education; Playfulness; traditional games and toys.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é algo comprovadamente inerente a infância, os brinquedos e brincadeiras sempre estarão presentes na vida do ser humano em qualquer parte do mundo. O brincar promove a apropriação da cultura, dos aspectos regionais, dos costumes, promovendo a expressão cultural de diferentes formas.

Este artigo pretende trazer a discussão a importância da introdução das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais no ambiente escolar a fim de resgatar, as tradições que outrora permeavam o cotidiano infantil, bem como o reconhecimento dos valores culturais presentes nessa prática, fomentando a vivência da cultura infantil em toda a sua plenitude. É importante lembrar que o educador deve continuamente buscar maneiras para recuperar ou até mesmo apresentar as brincadeiras e brinquedos tradicionais para os estudantes, o que irá estimular o interesse da criança por essas novas formas de interação cultural.

O objetivo dessa pesquisa é mostrar a importância de resgatar a experiência com os brinquedos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, apresentando uma a reflexão sobre a beleza e culturalidade das brincadeiras antigas, que fazem parte do universo infantil, e que agora estão sendo substituídas por brincadeiras virtuais.

Os desafios sempre estarão presentes frente aos avanços tecnológicos do atuais, cabe ao professor estimular a utilização dos brinquedos e a brincadeiras no ambiente escolar, a fim de estimular esse contato reconhecer e compreender estes instrumentos como forma de contribuição para o desenvolvimento e formação da social da criança permitindo o respeito e a valorização da cultura, tão rica, presente nas brincadeiras populares.

A intenção que antecede a elaboração deste artigo nasceu da grande relevância que o tema tem para a atuação pedagógica. Tendo em vista que, com as novas tecnologias, as brincadeiras populares vêm perdendo o espaço no processo de ensino e aprendizagem. O tema escolhido vem sendo desprezado por alguns professores, não se pode afirmar que intencionalmente, mas até mesmo por falta de informação e vivência com as próprias brincadeiras. Parte dos profissionais da área priorizam espaço para as brincadeiras mais modernas e não levam em conta a contribuição que as brincadeiras tradicionais ofere-

cem para o educando.

Esta pesquisa contribuiu para a aquisição de experiência acadêmica, que nos propiciou a descoberta de inúmeras possibilidades de utilizar as brincadeiras provenientes nossa cultura sergipana no âmbito escolar. Estes aspectos contribuí, ainda, para valorizar a produção cultural de nosso povo, em certo período histórico, pois as brincadeiras populares foram transmitidas de geração em geração, por meio de conhecimentos que permanecem na memória infantil.

As escolas de Educação Infantil, precisam ser entendidas como espaço de propagação de saberes que se constituem a partir das relações sociais. Portanto, enquanto educadores podemos, com o uso das brincadeiras populares, desenvolver princípios e formação de valores que fortalecem a possibilidade de construção de uma saudável, justa e propositiva.

Assim, com o presente artigo buscamos refletir sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e propor formas de desenvolver conteúdos que envolva o brincar com esses materiais, bem como analisar aspectos que podem ser desenvolvidos através das brincadeiras populares.

O desenvolvimento do presente artigo, foi realizado a partir de fontes bibliográficas voltadas a presente temática, a fim de reconhecer aspectos ligados ao desenvolvimento global da criança, por meio da utilização das brincadeiras populares no contexto escolar. A pesquisa assumiu sentido exploratório, com base em conceitos elaborados a partir das obras estudadas, a fim de subsidiar a compreensão da temática em questão.

A IMPORTÃNCIA DO BRINCAR PAFRA O DESENVOLVIEMTO INFANTIL

Quando falamos em brincadeira logo imaginamos crianças correndo livremente, ou sentadas em roda com brinquedos nas mãos, e essa é uma visão real, é importante que os professores e a escola possam entendam que o brincar é o melhor caminho para se compreender o desenvolvimento da criança e representa uma forma de construir sua identidade e encontrar o seu lugar no mundo.

O avanço tecnológico mudou bastante a rotina das crianças, as formas de brincar adquiriram novas características e quase não se brinca mais como há décadas. Isso porque os eletrônicos vêm substituindo pouco a pouco as brincadeiras tradicionais em espaços urbanos cada vez menores e mais restritos, comprometendo a formação integral e o desenvolvimento da criança que passou a deixar de viver situações de socialização e convívio presencial com seus pares.

Frente a essa conclusão, surge a necessidade de resgatar essas vivências no espaço da escola, numa sociedade tecnológica e consumista, brincadeiras e brinquedos tradicionais foram sendo abandonados e substituídos por brinquedos eletrônicos. Isto porque a atividade lúdica estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Com isso, a criança aprende a se conhecer e atuar no mundo que a rodeia (OLIVEIRA, 2002).

Com as facilidades e atrativos proporcionados pelos eletrônicos, o controle dos ânimos e das bagunças das crianças que ficam horas a fio sentadas diante de várias opções de tela, parece a salvação para os países que tem uma rotina diária super corrida e atarefada, as brincadeiras que demandam tempo e interação acabaram por cair no esquecimento.

Assim as brincadeiras populares foram sendo esquecidas pelas crianças, que na maioria das vezes nem tiveram a oportunidade de conhecê-las, enquanto antigamente as crianças se divertiam em espaços públicos e em convivência com outras crianças, hoje com a modernização da sociedade esses espaços deixaram de ser frequentados.

Dessa forma, vem crescendo, a inserção de atividades lúdicas nos currículos das atividades infantis, no fim de favorecer a o repasse da cultura em nossa sociedade, pois além da felicidade do brincar, as atividades favorecem o desenvolvimento integral da criança e as auxilia no controle dos sentimentos, proporcionando a realização de seus anseios, pois as crianças projetam em suas brincadeiras a sua realidade imaginária.

A adaptação ao grupo social de convívio, o desenvolvimento da afetividade entre os companheiros, a vivência de sentimentos diferentes, entre outros aspectos. Desse modo, contribuem decisivamente para o pleno desenvolvimento da criança, como ser social, inteligente e livre. (BENJAMIM, 1997, p.52).

A escola é o espaço perfeito para o resgate e inserção dessas vivências por meio do brincar, pois, é brincando que a criança descobre o mundo e sua realidade de forma lúdica e espontânea, naturalmente e sem cobranças. Quando a criança está brincando ela atua naturalmente desenvolvendo valores e se estruturando emocionalmente.

A mudança na sociedade faz com que nos deparemos com as exigências do capitalismo irracional, e nos distanciamos da criatividade. Alguns educadores desconhecem que a criatividade da criança deve ser desenvolvida por meio das brincadeiras, por isso não compreendem o significado do trabalho lúdico e o excluem das suas atividades alegando que este se contradiz com a seriedade do ato de estudar.

Para Brougére (1998, p.63) adverte

que “a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção”. Através da brincadeira, como forma de atividade social infantil, as crianças podem experimentar situações novas em seu cotidiano, isentas das pressões da família e da escola.

O jogo e a brincadeira são tidos como o caminho para a socialização da criança, as brincadeiras tradicionais ajudam a desenvolver a coordenação motora, exploram o movimento, o equilíbrio, o respeito às regras e o lado intelectual das crianças.

Vygotsky (1984) afirma que, na brincadeira os objetos perdem sua força sobre o comportamento da criança, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a direcionar seu comportamento não apenas pela situação que a afeta, mas pelo significado destas situações.

Para Kishimoto (1997), o brincar aparece como instrumento importante para desenvolver a criança, equilibrando as tensões provenientes de seu mundo e assim construindo sua individualidade e sua personalidade.

A CULTURA INFANTIL E SEUS TRAÇOS POPUPLARES

As vivencias diárias servem como apoio para a construção de conhecimentos. Assim, a relação entre a cultura popular e a pedagogia proposta em sala de aula, deve organizar-se em torno do prazer e na utilização dos instrumentos como caminho para desenvolver a linguagem, os códigos, e outros aspectos da vida da criança.

Assim, é importante considerar a cultura popular como parte do processo de construção do conhecimento e investimentos pedagógicos. A importância dessa ação está em reconhecer lúdico tradicional como um campo de práticas que constituem a indissolúvel do conhecimento, do poder e do prazer infantil. Com o intuito de propor situações para o engajamento das relações cotidianas e não apenas concebendo a cultura popular como uma simples questão de identificar ideologias. (ZILBERMAN, 1990, p.25).

O brincar ocorre através da expressão simbólica, que muitas vezes é baseada na cultura dos adultos com os quais as crianças convivem. Mas, a forma de vida desses adultos, os avanços tecnológicos, modificam o espaço e o tempo das diferentes formas de brincar. Não se mais aquela agitação em espaços públicos, integrando crianças de diferentes idades com adultos (ARIÈS, 1986). Não se nota mais a ocupação desses espaços pois as crianças não saem a rua, e passam a ocupar espaços dentro das casas, devido à configuração da sociedade atual, deve-se ressaltar também que, a falta de segurança pública também é fator determinante para o ficar mais em casa, pelo medo, pela violência e pelo individualismo.

A brincadeira vem para promover a interação entre as crianças, trazendo conhecer diferentes culturas, assim como respeitar no outro, a sua cultura original. Enquanto educadores, temos o dever de favorecer o exercício desta função social e, assim, contribuir para a formação de valores e o desenvolvimento de princípios, valorizando profundamente as raízes de nossa cultura.

A SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DO BRICAR.

Quando brinca a criança interagirem com o outro e com o seu imaginário, colocando em prática todos os seus anseios, nesse momento, de acordo com Oliveira (2002), elas aprendem a se relacionar com o mundo a sua volta, socializando com o outro e à medida que interagem.

Passam a construir relações entre conhecimento do mundo em que vivem. Através da atividade lúdica, as crianças experimentam diferentes situações, resolvem conflitos, constroem normas para si e para os outros, portanto, as brincadeiras são importantes fontes de estímulos ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, psicológico, social e afetivo.

O ato de brincar o ato de brincar consiste em diferentes formas de aprender, ao relacionar-se a criança se transforma, na brincadeira a criança descobre espaços para suas representações dramáticas, desenvolve sua coordenação motora, suas habilidades visuais, auditivas, assim como seu raciocínio criativo. (MOURA, 2008).

Assim conclui-se que brincar é uma das atividades mais importantes da vida de uma criança, mesmo sem acesso ao brinquedo, ela vai brincar. É importante que os responsáveis participem das brincadeiras sempre que possível.

São muitas as dificuldades enfrentadas na relação dos pais de hoje com as crianças, está diante da modernidade que trouxe consigo novas maneiras de brincar provocando individualismo e prejudicando o crescimento social.

Segundo Friedmann (1996), cabe à educação instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível essa cooperação, além de trabalhar sua autonomia, criatividade, criticidade e responsabilidade por meio do brincar.

O ato de brincar deve ser encarado como uma forma de atividade social da criança. Deve-se garantir o direito de brincar a todas as crianças. É função da escola preci-

sa oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através das possibilidades de descoberta e invenção que a brincadeira favorece.

É papel do professor educador promover brincadeiras para entrosar as crianças, aproveitando a rotina escolar com possibilidade de conhecê-las e promover a sua socialização.

O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA COMO RECUSRSO PEDAGÓGICO.

O professor na educação infantil deve considerar que brincar é uma atividade cotidiana própria das crianças e é preciso que essa ação seja permitida, a fim de trabalhar a imaginação das crianças. Na educação infantil, a brincadeira é um meio fundamental para a criança lidar com seus problemas emocionais, bem como é um dos métodos característicos de manifestação infantil. (OLIVEIRA, 2002).

Infelizmente, o ato de brincar hoje nas escolas é menosprezado frente as propostas pedagógicas, que incorporam o lúdico como eixo do trabalho na educação infantil ou deixa de priorizá-lo, mesmo que esteja no planejamento. Assim, são poucas as escolas que utilizam esse recurso de forma adequada e suficiente.

A maior parte das escolas tendem a negligenciar a brincadeira, pois o preconceito de ligar a brincadeira a bagunça é muito presente, em sala de aula ou ela é utilizada exclusivamente como recurso didático, ou é considerada uma perda de tempo ou algo que pode sempre ser adiado

Ainda assim o professor é quem deve oportunizar para que o brincar aconteça de forma a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. (BROUGERE, 1998).

A partir dessa visão, a criança representa os fatos externos e o interioriza, desenvolvendo seu próprio pensamento. Sendo assim, o adulto deve cuidar para transmitir à criança valores voltados a boa convivência com o outro.

É possível afirmar que o brincar tem de ocupar um lugar na prática pedagógica de forma permanente, valorizando essa característica própria da criança, tendo como espaço, a escola. Muitas atividades podem se desenvolver a partir do jogo e da brincadeira. Jogar, brincar de roda, desenhar, interpretar constituem meios prazerosos de aprendizagem e envolve a brincadeira.

É importante ressaltar que, o emprego das atividades lúdicas na educação educacional demanda a compreensão e o domínio das atividades aplicadas, a fim de que o educador possa interferir de forma eficiente e positiva no desenvolvimento da criança no ato brincadeira, uma vez que a educação exerce uma grande influência neste desenvolvimento, pois garante os primeiros contatos dela com o mundo externo e com a diversidade social que a circunda, como afirmamos anteriormente.

Nesse sentido, as relações de ensino e aprendizagem devem permitir, por meio do uso do jogo e da brincadeira, o desenvolvimento da criança. Para tanto, é necessário escolher atividades adequadas e oferecer recursos físicos, espaciais e

temporais, enriquecendo a proposta de ensino.

Pois é função da escola oferecer caminhos para o desenvolvimento físico e intelectual da criança, permitindo o acesso às variadas formas de construção do pensamento.

Assim faz se necessário que toda ação lúdica tenha um embasamento pedagógico, pois liberdade de ação é muito importante para o ser humano, e a criança precisa aprender por si mesma. Para preservar a Ludicidade, o adulto deve limitar-se a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor determinada forma de agir para a criança, uma vez que ela aprende a utilizar o jogo descobrindo e compreendendo, não por simples imitação. (BRANDÃO, 1997, p.57).

Conclui-se, portanto, que, cabe ao professor mediar a construção do conhecimento atividades lúdicas significativas, fazendo a diferença para que os alunos possam sentir, acreditar e se tornar sujeitos participantes, alegres e críticos com relação ao contexto em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o papel do professor é de fundamental para a difusão e aplicação da brincadeira e jogos no ambiente escolar, ao se conscientizar da importância do trabalho lúdico, o adequará a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo as dás crianças necessidades.

Na visão infantil, tradição e modernidade andam lado a lado, pois, o brincar com brinquedos modernos, eletrônicos ou não, proporciona tanto prazer quanto o brincar com as brincadeiras mais antigas.

É claro que o espaço e o tempo são diferentes, mas o prazer por brincar é o mesmo e transpõe o tempo trazendo prazer e alegria, interação e socialização das mais diversas formas.

Os educadores devem estar conscientes que esse trabalho vem para despertar na criança o senso de responsabilidade, os sentimentos sociais, os laços afetivos, cognitivos e psicomotores, promovendo desta maneira

o desenvolvimento da Ludicidade.

sucesso do processo de ensino e aprendizagem perpassa em grande parte pela interação entre professor aluno, onde a atividade mediadora do professor é fundamental, assim, é importante que essa vivência seja lúdica e positiva, a partir da própria vivência lúdica é que estes profissionais terão condições de propor às crianças experiências produtivas e enriquecedoras gerando significado para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, e educação. São Paulo: Summmus Editorial, 1984.

BRANDÃO, Heliana e FROESELER, Maria das Graças Varzea Grande. O Livro dos Jogos e das Brincadeiras. Belo Horizonte: Leitura, 1997.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. São Paulo, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e aprender o resgate do jogo infantil.

São Paulo, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Froebel e a concepção de jogo infantil. In:
. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Selma Assis. O resgate de brinquedos tradicionais da infância. São Paulo, 2008. OLIVEIRA, Paulo Salles. O que é brinquedo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para a criança. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI

Resumo

Os objetivos deste trabalho são identificar, discriminar e apresentar a importância dos recursos pedagógicos no processo de letramento e alfabetização. Para conduzir este artigo, adotou-se a metodologia de pesquisa científica, que segue critérios rigorosos para alcançar resultados confiáveis e embasados. Neste trabalho, foi escolhida a revisão bibliográfica como método de pesquisa, uma das vertentes da metodologia científica. A revisão bibliográfica envolve a coleta de dados em materiais já publicados, como livros e artigos, com o objetivo de proporcionar ao pesquisador um amplo entendimento do tema por meio do acesso direto a todo o material disponível sobre o assunto. Tornou-se possível concluir que os recursos pedagógicos desempenham um papel integral na promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e eficaz para a alfabetização e o letramento. Eles tornam o processo de ensino mais dinâmico, envolvente e adaptável às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para que eles se tornem leitores e escritores competentes e críticos, capazes de aplicar essas habilidades em diversas situações da vida.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Educação; Recursos Pedagógicos.

Abstract

The objectives of this work are to identify, discriminate, and present the importance of pedagogical resources in the literacy and alphabetization process. To conduct this article, a scientific research methodology was adopted, which follows rigorous criteria to achieve reliable and well-founded results. In this work, bibliographic review was chosen as the research method, one of the branches of scientific methodology. Bibliographic review involves the collection of data from already published materials, such as books and articles, with the aim of providing the researcher with a broad understanding of the subject by granting direct access to all available material on the topic. It became possible to conclude that pedagogical resources play an integral role in promoting an enriching and effective learning environment for literacy and literacy. They make the teaching process more dynamic, engaging, and adaptable to the individual needs of students, contributing to their development as competent and critical readers and writers, capable of applying these skills in various life situations.

Keywords: Literacy; Alphabetization; Education; Pedagogical Resources.

INTRODUÇÃO

A escrita é um elemento fundamental na história da humanidade, tendo surgido devido à necessidade de registrar e comunicar informações em uma sociedade em constante evolução. Ao longo dos séculos, a escrita passou por diversas transformações, evoluindo desde os primeiros desenhos rudimentares até se tornar o complexo sistema de escrita que conhecemos hoje.

Conforme Cagliari (1998, p. 14), a escrita, historicamente, teve origens ligadas à contagem, com marcas em cajados ou ossos sendo utilizadas para registrar informações, possivelmente relacionadas à contagem de gado em uma época em que a domesticação de animais era uma prática comum. Esses registros não se limitavam apenas a números; também era necessário inventar símbolos para representar os produtos e proprietários envolvidos nas trocas e vendas.

No entanto, a escrita por si só careceria de significado se as pessoas não pudessem compreendê-la. Portanto, surgiu a necessidade de desenvolver um sistema para ensinar as pessoas a lerem e escrever, o que deu origem ao processo de alfabetização. Conforme Cagliari (1998, p. 15) ressalta, ao longo do desenvolvimento da escrita, também foram criadas regras de alfabetização, que possibilitaram aos leitores decifrarem o conteúdo escrito e entender o funcionamento do sistema de escrita.

A alfabetização no Brasil atravessou diferentes fases ao longo de sua história. Na década de 1980, houve uma mudança significativa à medida que o foco passou da alfabetização para o letramento. Isso foi influenciado pela publicação do livro "Psicogênese da língua escrita" por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Embora as autoras tenham argumentado que seu trabalho era um guia e não um método, as escolas brasileiras passaram a abolir os métodos tradicionais de alfabetização, optando por salas de aula mais "ambientes" para promover a aprendizagem.

No contexto brasileiro, os métodos de alfabetização amplamente divulgados incluem abordagens analíticas, que começam ensinando o todo para depois explorar as partes, e abordagens sintéticas, que partem das partes para compreender o todo. Exemplos de métodos analíticos incluem os métodos fônicos e silábicos. No entanto, Ferreiro e Teberosky (1989) argumentam que, inicialmente, acreditava-se que os elementos mínimos da escrita eram as letras, levando as crianças a aprenderem a ler e escrever pronunciando as letras e estabelecendo regras de sonorização relacionadas à escrita.

Esses estudos no Brasil levaram à ideia equivocada de que não era mais necessário um método formal de alfabetização, e que apenas a exposição dos alunos a um ambiente alfabetizador seria suficiente para que o processo de aprendizagem ocorresse de maneira natural.

Hoje, dentro das salas de aula, trabalhamos com dois processos interdependentes, mas distintos: a alfabetização, que ensina os alunos a ler e escrever, e o letramento, que garante que eles possam usar essas habilidades ao longo de suas vidas fora do ambiente escolar. Conforme Kleiman (2005, p. 21) observa, há um século, ser alfabetizado envolvia principalmente o domínio do código alfabético, mas hoje se espera que os alunos sejam capazes de se comunicar por escrito em uma variedade de situações sociais.

Morais e Albuquerque (2007, p. 47) enfatizam que alfabetização e letramento são ações distintas, mas inseparáveis. O ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, para que o indivíduo se torne simultaneamente alfabetizado e letrado.

Os objetivos deste trabalho são identificar, discriminar e apresentar a importância dos recursos pedagógicos no processo de letramento e alfabetização. Para atingir esses objetivos, serão explorados os conceitos e a evolução desses processos, as diferenças entre eles e a relevância do letramento em nossa sociedade atual. A pesquisa se justifica pela importância de esclarecer as distinções entre alfabetização e letramento e pela necessidade de compreender que ambos os processos são essenciais na educação, com o letramento complementando a alfabetização.

Diante dos dados apresentados até o momento, surgem questões pertinentes que merecem investigação e reflexão, tais como: Qual é a importância dos recursos pedagógicos dentro do processo de alfabetização e letramento? Qual é o papel dos educadores nesse processo?

Para conduzir este artigo, adotou-se a metodologia de pesquisa científica, que segue critérios rigorosos para alcançar resultados confiáveis e embasados. Conforme Tartuce (2006, p. 12), a pesquisa científica envolve a formulação de argumentos lógicos e convincentes, visando a informar, descrever ou persuadir sobre um determinado fato.

Seguindo a definição de Gil (2002, p. 17), a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que busca fornecer respostas para problemas previamente estabelecidos. Para que um conhecimento seja considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e técnicas que permitiram a obtenção desse conhecimento, conforme destaca Gil (2002, p. 8).

Neste trabalho, foi escolhida a revisão bibliográfica como método de pesquisa, uma das vertentes da metodologia científica. A revisão bibliográfica envolve a coleta de dados em materiais já publicados, como livros e artigos, com o objetivo de proporcionar ao pesquisador um amplo entendimento do tema por meio do acesso direto a todo o material disponível sobre o assunto (Prodanov, 2013, p. 14).

Essa abordagem metodológica permitirá a análise crítica e aprofundada dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como de suas relações, sua evolução ao longo do tempo e a importância do letramento tanto no âmbito individual quanto no contexto social. Além disso, explorará o papel crucial dos educadores nesse processo educacional.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DISTINTOS CONCEITOS COMPLEMENTARES

Para uma compreensão aprofundada da relevância do letramento no contexto da alfabetização, é imprescindível uma análise detalhada dos conceitos de alfabetização e letramento, incluindo a diferenciação entre ambos, e a exploração das razões subjacentes à sua interdependência. Seguindo a visão de Soares (2008, p. 97), é evidente que a alfabetização e o letramento são conceitos intrinsecamente ligados e não podem ser considerados isoladamente; a alfabetização apenas adquire significado quando se desenrola no âmbito das práticas sociais de leitura e escrita, e é através dessas práticas que se desenvolve plenamente.

ALFABETIZAÇÃO: A BASE DA ESCRITA E LEITURA

A alfabetização constitui o processo fundamental de aquisição das habilidades de leitura e escrita, permitindo aos indivíduos decifrarem e compreender palavras, frases e textos. Central para essa competência é a relação intrincada entre fonemas e grafemas, bem como grafemas e fonemas, essenciais para a compreensão e expressão escrita e falada.

Segundo Perez (2002, p. 66), a alfabetização é um processo que transcende as fronteiras da sala de aula, começando desde o nascimento da criança. O autor ressalta que, embora formalmente se inicie na escola, sua formação começa muito antes, através das diversas interações e experiências que a criança vivencia em seu ambiente. Esse processo de alfabetização é, portanto, uma jornada contínua que se estende ao longo da vida, evoluindo após as primeiras séries escolares, mantendo-se como uma habilidade em constante desenvolvimento.

A alfabetização está intrinsecamente relacionada à habilidade de decodificar e co-

dificar a linguagem escrita. Nesse sentido, é fundamental que os educadores compreendam a distinção entre os alunos que se encontram na fase alfabética do processo de leitura e escrita, ou seja, aqueles que estão adquirindo a capacidade de relacionar fonemas e grafemas de forma básica, e aqueles que já estão plenamente alfabetizados, aptos a ler e escrever textos mais extensos e complexos.

Val (2006, p. 19) fornece uma definição precisa da alfabetização, destacando que esse processo envolve a apropriação do sistema de escrita, incluindo os princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitam ao aluno ler e escrever de maneira autônoma. Isso implica compreender as relações entre os sons da fala e os caracteres escritos, bem como outras convenções da escrita.

Morais e Albuquerque (2007, p. 15) enfatizam a alfabetização como a aquisição da "tecnologia da escrita", ou seja, o conjunto de habilidades, técnicas e procedimentos necessários para a prática da leitura e da escrita. Isso inclui a capacidade de codificar fonemas em grafemas (escrever) e decodificar grafemas em fonemas (ler), ou seja, a maestria do sistema de escrita alfabética e ortográfica.

Vale ressaltar que a alfabetização é um processo individual, influenciado pelo ambiente social em que o aluno está inserido. Para Tfouni (1998, p. 9), a alfabetização envolve a aprendizagem de habilidades relacionadas à leitura, escrita e práticas de linguagem. Geralmente, ocorre no contexto escolar e envolve instrução formal, mas ainda assim é um processo altamente individualizado.

A perspectiva de Magda Soares (2004) complementa que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio de atividades de letramento. Por conseguinte, o letramento só pode ser plenamente desenvolvido com base na alfabetização. Dessa forma, a alfabetização e o letramento são processos interligados e fundamentais para a compreensão e uso eficaz da linguagem escrita em um contexto social mais amplo.

LETRAMENTO: A DIMENSÃO SOCIAL DA ESCRITA E LEITURA

O letramento vai além da habilidade de ler e escrever, estendendo-se às práticas que envolvem o uso do material escrito em diferentes contextos sociais. Morais e Albuquerque (2007, p. 7) definem o letramento como um "conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito". Portanto, ser letrado não se limita apenas a saber ler e escrever; implica também em utilizar efetivamente a leitura e escrita em diversas situações sociais, respondendo às demandas da sociedade moderna.

Tfouni (2010, p. 23) coloca o letramento em um contexto mais amplo, relacionando-o ao desenvolvimento do comércio, à diversificação dos meios de produção e ao crescimento da agricultura. Ele sugere que o letramento é tanto um produto quanto uma causa de transformações históricas profundas, como o surgimento da imprensa, da máquina a vapor e da sociedade industrial.

Kleiman (2008, p. 18) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita como sistema simbólico e tecnológico em contextos específicos para objetivos específicos. Portanto, o letramento está intrinsecamente ligado às atividades sociais de leitura e escrita, enfatizando a complexidade dessas práticas.

O letramento, conforme Soares (2004, p. 40), refere-se à capacidade de utilizar a língua escrita de maneira socialmente relevante. Assim, um indivíduo letrado não apenas domina a leitura e a escrita, mas também aplica essas habilidades em resposta às exigências sociais e culturais, navegando com eficácia nas práticas de leitura e escrita em sua vida cotidiana.

É importante destacar que o letramento não se limita ao ensino das relações entre fonemas e grafemas, mas sim à aplicação dessas habilidades fora do ambiente escolar. Conforme Mortatti (2004, p. 89), "o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas". Nesse sentido, as sociedades que valorizam a escrita como meio central de comunicação e interação social são denominadas sociedades grafo cêntricas.

O processo de letramento deve ocorrer em conjunto com a alfabetização. Portanto, os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também compreendem como aplicar essas habilidades em contextos sociais. Brotto (2008, p. 41) enfatiza que "o letramento está contido e contém o objetivo e a consequência do ato de alfabetizar e de estar alfabetizado". Em outras palavras, a alfabetização é a base para a participação social em práticas que envolvem o uso da escrita.

É fundamental reconhecer que um indivíduo pode se tornar letrado sem necessariamente ser alfabetizado, uma vez que o letramento está intrinsecamente ligado à visão de mundo e à compreensão do uso social da escrita. Conforme Tfouni (1995 apud Moraes, 2005, p. 4), enquanto a alfabetização se concentra na aquisição da escrita por indivíduos, o letramento se volta para os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade como um todo.

Portanto, o letramento não se limita à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas abrange a aplicação social dessas habilidades, tornando-se uma parte essencial da vida cotidiana em sociedades letradas e grafo

cêntricas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Paulo Freire (1996, p.14) ressalta a importância do papel do educador ao afirmar que este não só ensina conteúdos, mas também ensina a pensar corretamente. O educador desempenha um papel fundamental no contexto da sala de aula, atuando como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ele é responsável por planejar, estabelecer metas e criar um ambiente propício para que os alunos possam aprender o que é essencial para suas vidas pessoais e acadêmicas.

Segundo Antunes (1999 apud Brasil, 2012, p. 22), o educador deve atuar como um mediador e motivador da aprendizagem, estando sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança. Nessa perspectiva, o educador desempenha o papel de orientador, cooperador, curioso e, acima de tudo, construtor de significados.

Uma parte crucial do papel do educador é trazer para a sala de aula o conhecimento prévio que os alunos possuem, reconhecendo a visão de mundo deles como um componente valioso no processo de ensino-aprendizagem. Gadotti (2013, s/p) enfatiza a necessidade de um novo tipo de professor, um mediador do conhecimento, sensível e crítico, um aprendiz contínuo e organizador do trabalho na escola, que seja um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de significados.

É essencial considerar os conhecimentos que os alunos já têm sobre a escrita ao organizar práticas pedagógicas de alfabetização, planejando atividades que contribuam efetivamente para o avanço de todos os alunos (Brasil, 2012, p. 8).

Para que o processo de alfabetização e letramento seja eficaz, o educador deve ter uma compreensão clara das diferenças entre esses dois conceitos e entender como utilizá-los de forma complementar. A falta de compreensão sobre como aplicar o letramento na sala de aula tem sido um desafio para a alfabetização como um todo.

De acordo com Carvalho (2011, p.69), para alfabetizar letrando, é necessário sensibilizar os alunos por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém ausente (bilhetes, correspondência escolar), contar histórias por escrito ou produzir um jornal escolar ou um cartaz. Dessa forma, a escrita adquire uma função social e significativa.

Embora o letramento seja fundamental para o processo de aquisição da leitura e escrita, pesquisas demonstram que simplesmente proporcionar um ambiente de letramento não é suficiente para que os alunos adquiram essas habilidades. Assim, a alfabetização é igualmente importante e esses dois processos devem caminhar juntos.

Brotto (2008, p.40) enfatiza que, se o ensino da alfabetização não partir do princípio de que a linguagem é social e ocorre por meio de interações, a aprendizagem será parcial. Portanto, é essencial que o ensino da alfabetização esteja conectado a práticas sociais de leitura e escrita.

Os educadores devem reconhecer que qualquer abordagem ou recurso utilizado para ensinar a decodificação, análise e reconhecimento de palavras (que correspondem aos métodos tradicionais de alfabetização) também pode ser considerado uma prática de letramento escolar (Kleiman, 2005, p. 10).

É crucial que os alunos compreendam desde o início por que devem aprender a ler e escrever e como essa aprendizagem será aplicada em suas vidas cotidianas. O papel do professor é criar situações significativas que permitam aos alunos apropriarem-se do conhecimento ou da prática. Nas atividades de sistematização, o educador desempenha um papel mais direto, explicando, informando, mostrando e corrigindo, mas esses momentos não devem ser excessivamente longos (Barbosa, 2013, p. 161).

As atividades de alfabetização e letramento devem ser adaptadas à realidade dos alunos e considerar seus diferentes níveis de aprendizado. É importante diversificar as atividades para promover o pensamento sobre o sistema alfabético de escrita e seus princípios (Brasil, 2012, p. 31).

O processo de aprendizagem da leitura e escrita é demorado, uma vez que a escrita foi inventada pelo homem em resposta a uma necessidade social. Portanto, o educador desempenha um papel essencial na construção de práticas pedagógicas que levam os alunos a pensarem sobre o sistema de escrita alfabética e compreender os princípios que o regem. É através desse processo de ensino que os alunos se tornarão letrados e capazes de aplicar suas habilidades de leitura e escrita de forma socialmente relevante.

A FUNÇÃO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DETALHADA

A alfabetização é um dos processos fundamentais na formação educacional de um indivíduo, pois é por meio dela que se adquire a capacidade de ler e escrever, habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Nesse contexto, os recursos pedagógicos desempenham um papel crucial, pois têm o potencial de facilitar e enriquecer o processo de alfabetização, tornando-o mais eficaz e significativo para os alunos. Este arti-

go discutirá de forma acadêmica e detalhada a função dos recursos pedagógicos na alfabetização, abordando sua importância, tipos e impacto no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO

Os recursos pedagógicos são ferramentas, materiais ou estratégias utilizadas pelos educadores para apoiar a aprendizagem dos alunos. Na alfabetização, esses recursos desempenham um papel fundamental, pois ajudam a tornar o processo de aquisição da leitura e escrita mais acessível, envolvente e significativo. As crianças que estão sendo alfabetizadas frequentemente têm diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade, e os recursos pedagógicos podem ser adaptados para atender a essas diversas necessidades.

Além disso, os recursos pedagógicos também contribuem para tornar o ensino mais concreto e visual, o que é particularmente importante na fase inicial da alfabetização. As letras, palavras e textos se tornam tangíveis por meio desses recursos, possibilitando que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos princípios da linguagem escrita.

TIPOS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO

Existem diversos tipos de recursos pedagógicos que podem ser empregados na alfabetização. A escolha desses recursos deve levar em consideração o público-alvo, os objetivos pedagógicos e o contexto de ensino. Alguns dos recursos mais comuns incluem:

- Livros Didáticos: Os livros didáticos são amplamente utilizados nas salas de aula de alfabetização. Eles geralmente contêm atividades estruturadas, textos apropriados para a idade e exercícios de prática que auxiliam os alunos na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

- Cartazes e Materiais Visualmente Estimulantes: Cartazes coloridos, flashcards e outros materiais visuais podem ser usados para apresentar letras, palavras e conceitos de forma atrativa e memorável.

- Jogos e Atividades Lúdicas: Jogos pedagógicos, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e atividades lúdicas são recursos eficazes para tornar a alfabetização mais envolvente e divertida. Eles incentivam a prática das habilidades de leitura e escrita de maneira lúdica.

- Tecnologia Educacional: O uso de dispositivos eletrônicos, como tablets e computadores, e softwares educacionais interativos pode proporcionar uma experiência de aprendizado inovadora e motivadora para os alunos.

- Material Manipulativo: Letras e palavras em forma de quebra-cabeças, ímãs ou outras formas manipulativas permitem que os alunos construam palavras e frases, promovendo a compreensão do sistema alfabético.

- Literatura Infantil: A leitura de histórias e livros infantis desencadeia o interesse pelas palavras e pela linguagem escrita. A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Segundo Sommerhalder (2011, p.56) é de extrema importância de os educadores estarem atentos aos interesses e às necessidades de diferentes faixas etárias no que diz respeito ao uso de jogos na educação. Essa atenção pode ajudar a evitar desafios potenciais durante as sessões de ensino. Alinhar seus objetivos pedagógicos com os interesses das crianças pode resultar em experiências de aprendizado mais enriquecedoras e significativas. Além disso, é crucial que os professores compreendam os contextos culturais de cada criança. Isso lhes permite abraçar as experiências lúdicas que as crianças têm em diversos contextos e, o que é ainda mais importante, expandi-las. Em essência, investigar sobre os tipos de jogos ou atividades que as crianças gostam e praticam pode aprimorar significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

O IMPACTO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Os recursos pedagógicos têm um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Eles auxiliam no processo de decodificação das letras e palavras, na compreensão textual, na expansão do vocabulário e na promoção da fluência na leitura.

Para Leal (2009, p.14):

Na alfabetização eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincado, elas podem compreender os princípios do funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Além disso, os recursos pedagógicos proporcionam oportunidades para a prática constante, o que é essencial para a consolidação das habilidades de alfabetização. A repetição e a exposição frequentes a letras e

palavras por meio de jogos, atividades e materiais visuais ajudam os alunos a internalizarem o conhecimento e a ganhar confiança em suas habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Russo (2012, p. 14):

A concepção pedagógica construtivista não dispõe de material didático com regras prontas e práticas imutáveis, uma vez que cada aluno é um ser único, com conhecimentos próprios e habilidades particulares. Também não constitui um método, e sim uma postura pela qual o educador mesmo utilizando diversos métodos, exerce o papel de mediador do conhecimento e de incentivador da interação, do diálogo e do trabalho em grupo.

Em resumo, os recursos pedagógicos desempenham um papel crucial na alfabetização, tornando o processo mais acessível, envolvente e eficaz. Eles auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita essenciais, promovendo uma base sólida para seu sucesso acadêmico e pessoal. Portanto, a escolha e o uso adequado desses recursos são aspectos essenciais do planejamento e da prática pedagógica na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da leitura e escrita representa um avanço relativamente recente na história da comunicação humana, especialmente quando comparada à aquisição da oralidade, que é inata. A escrita emergiu como resposta à necessidade da sociedade de registrar informações que antes eram transmitidas apenas oralmente. Essa inovação resultou na necessidade de alfabetização e, posteriormente, de letramento. Como discutido anteriormente, a alfabetização está intrinsecamente ligada às regras e ao funcionamento do alfabeto, enquanto o letramento diz respeito à forma como a alfabetização é aplicada no cotidiano dos indivíduos.

No decorrer deste trabalho, duas perguntas norteadoras foram formuladas: qual a importância do letramento no processo de alfabetização? Qual é o papel dos educadores nesse processo?

A coleta de dados permitiu concluir que tanto o letramento quanto a alfabetização são processos de igual relevância no contexto da aquisição da leitura e escrita. Portanto, o letramento no âmbito do processo de alfabetização se revela fundamental para proporcionar uma educação de qualidade.

Outra conclusão importante é que o educador desempenha um papel central no processo de alfabetização e letramento. Suas intervenções, planejamento, criação de atividades e a promoção de um ambiente alfabetizador são elementos-chave para o sucesso da alfabetização em um contexto de letramento.

Em relação aos recursos pedagógicos, tornou-se possível concluir que os recursos pedagógicos desempenham um papel integral na promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e eficaz para a alfabetização e o letramento. Eles tornam o processo de ensino mais dinâmico, envolvente e adaptável às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para que eles se tornem leitores e escritores competentes e críticos, capazes de aplicar essas habilidades em diversas situações da vida.

Esta pesquisa deixa o campo aberto para futuros estudos, particularmente pesquisas de campo que possam confrontar a teoria aqui discutida com a realidade vivenciada nas salas de aula. Esses estudos podem proporcionar insights valiosos sobre como o letramento e a alfabetização são efetivamente implementados e quais estratégias pedagógicas são mais eficazes na promoção da leitura e escrita em contextos de letramento. Em última análise, essa investigação contínua contribuirá para a melhoria da prática educacional e para uma educação de qualidade para todos os alunos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Dificuldades em leitura e escrita: método fônico para tratamento. 1.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BROTTO, I. J. O. Alfabetização: um tema, muitos sentidos. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba - PR, 2008. 238 fls.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

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

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO. Claudia Maria Mendes. O processo de alfabetização: Novas contribuições. 1.ed. SP: Martins Fontes, 2002.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEAL. Telma Ferraz. Et all. Jogos de alfabetização. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_uplo-

ad/2014- 02/20140210152238 mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf.> Acesso em 08 ago. de 2023.

MORAES, M.G. Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em: <http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf> Acesso em: 15/05/2018

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogos e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TFOUNI, L.V. Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1998.

TFOUNI, L.V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 8ª Ed.- São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE

RESUMO

Este estudo aborda a Educação Infantil como um processo de formação humana, com o objetivo de compreender como essa educação contribui para o desenvolvimento das crianças. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, incluindo autores como Brandão, Oliveira, Aranha, Cambi e Charlot. O estudo discute a ideia de educação presente na vida humana desde os tempos antigos, que acontece em diferentes contextos e com concepções diversas. A escola é um desses espaços educativos, que surgiu com a complexificação da sociedade e a especialização do conhecimento. A Educação Infantil é uma instituição educativa que propõe uma educação para o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como um ser completo e em um processo formador contínuo, desde os primeiros anos de vida até a idade de 6 anos incompletos. Entender a educação como uma prática social significa reconhecê-la como presente em todos os aspectos da vida cotidiana, em diferentes sociedades, contextos históricos e com concepções e modelos diversos. A educação é uma criação humana que surgiu para educar e humanizar o homem desde tempos remotos, e continua a evoluir e se adaptar às mudanças sociais e culturais.

Palavras-chave: Concepções; Desenvolvimento; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A educação é um aspecto intrínseco à vida das pessoas, presente em todas as épocas da história humana, em diferentes sociedades, grupos e contextos culturais e sociais. Ela se manifesta em diversos espaços, como a família, a comunidade e a escola. A educação permeia todas as esferas da vida diária, desde as atividades mais simples até as mais complexas.

É importante entender que a escola não é o único lugar para se aprender. A educação é um fenômeno amplo, que não possui um único modelo ou concepção, e pode ocorrer de forma livre e espontânea, misturada às experiências da vida, ou de maneira planejada, sistemática e formal. A educação pode ter objetivos diversos, como ensinar ou doutrinar, emancipar ou tutelar, libertar ou dominar, dependendo dos seus objetivos. É assim que Brandão (1981) contextualiza as diferentes formas de educação, ou "educações".

De acordo com Brandão (1981), a educação é uma criação social e faz parte do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, assim como outras invenções culturais em sua sociedade. A educação é responsável por produzir e reproduzir o conhecimento que os homens de uma determinada sociedade aprendem e ensinam em diferentes esferas da vida e para diferentes grupos sociais que a compõem.

De forma dialética, a educação criada pelos homens educará os homens de acordo com o perfil necessário para cada sociedade ou grupo social. As civilizações foram construídas em torno da organização da vida material e da produção de bens, criando também uma organização social e um processo de educação e formação do homem. Os significados atribuídos e elaborados socialmente guiam as práticas sociais de cuidado e educação.

Ao considerarmos a educação como uma prática social, podemos compreender que a relação entre educação e formação humana é um processo contínuo, presente desde a existência humana e a sua humanização. A educação é fundamental na origem e na constituição do homem, cuidando da sua existência.

De acordo com Fernandes (2012), a educação é um modo de ser pelo qual o homem se auto constitui, encontrando a si mesmo no vigor de sua humanidade. Dessa forma, a educação vai além da escola e acontece nas comunidades da vida, visando cultivar a liberdade criadora do existir.

De acordo com Brandão (1981), a educação está intimamente relacionada à cultura e ao meio social em que o indivíduo está inserido, sendo o conhecimento transmitido de geração em geração por meio da cultura adquirida na família. Assim, a missão da educação é transformar os sujeitos e capacitá-los para viver em sociedade, como concebido por Freire, que destaca que a educação implica uma busca realizada pelo próprio indivíduo, sendo ele o sujeito de sua própria educação.

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO HOMEM

Paulo Freire (1983) aborda a educação como um processo em que o homem é o sujeito de seu próprio aprendizado, sendo transmitido de geração em geração por meio da cultura. A educação, para Freire, é fundamental para que o homem possa se desenvolver e se humanizar. Nesse sentido, pensar na educação como um período de formação humana significa entender que o homem não nasce sabendo de tudo, mas sim aprende e se aperfeiçoa ao longo da vida. A educação, portanto, é um processo contínuo que contri-

bui para a formação integral do ser humano.

Durante o processo de apropriação do conhecimento, o homem atua de forma ativa e própria, transformando tanto a si mesmo quanto o meio cultural em que está inserido. Esse processo de aprendizagem é constante e é conhecido como formação humana, que envolve uma transformação consciente, ativa e suscetível a mudanças do homem ao longo da vida.

Para Brandão (1981), em todas as sociedades, há um modo de organizar esse aprendizado humano, visando operar a formação humana e produzir mudanças necessárias de acordo com os objetivos de cada grupo social. Desse modo, a educação é vista como um meio de transformação e desenvolvimento do homem.

Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira essa lenta transformação que é a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em tornar capaz, trabalhar sobre domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra de que o homem natural é a matéria-prima. (BRANDÃO, 1981, p. 24).

A noção de ajudar a crescer, aprimorar, desenvolver e moldar está presente quando se trata da educação de crianças, que estão em uma fase de formação, construção e constituição inicial na vida, e, portanto, precisam ser educadas. É possível observar que em todas as épocas, sociedades e grupos humanos, há um entendimento de que o homem precisa ser cuidado, preparado e formado para a sua própria existência e para a existência da sua espécie. Porém, as concepções sobre o homem são diversas, distintas e contraditórias.

Na trajetória do conhecimento sobre o homem, pode-se destacar três concepções teóricas diferentes que sintetizam uma compreensão de homem presente em vários sistemas teóricos. A concepção inatista, que pressupõe ser o homem possuidor de uma natureza humana a priori, sendo, o processo de formação humana apenas a atualização de sua essência.

Outra concepção é a ambientalista, que considera que o homem é uma "tábula rasa" e que sua formação depende das experiências que ele acumula diretamente no ambiente em que vive. Já a concepção interacionista entende que o homem não é um ser pronto e definido a priori, tampouco um ser completamente determinado pelo ambiente. Essa concepção considera o homem como um ser que se constrói e se constitui a partir de sua relação com o ambiente sociocultural.

As diferentes concepções sobre o homem têm implicações em como a educação deve ser conduzida. Essas ideias estão presentes nas teorias de educação que orientam a formação humana dos indivíduos em diferentes épocas históricas. A ideia de natureza humana, por exemplo, perpassa a construção do pensamento sobre o homem e a formulação das ideias de educação em diversos momentos históricos. Filósofos como Platão, Rousseau e Kant acreditavam que a criança deveria ser educada de forma a aflorar sua natureza humana e alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, essa abordagem pode levar a uma educação de um homem abstrato, sem considerar a sua relação com o meio social e cultural em que está inserido. (CHARLOT, 2013).

A concepção de homem como um ser sócio-histórico implica em compreender que seu desenvolvimento é socialmente constituído e que seu processo educativo é mediado pelos membros de seu grupo cultural, visando sua formação como sujeito ativo e crítico. Ao longo da história, percebe-se que o projeto de formação do homem tem sido atribuído principalmente à escola, que perdeu seu sentido original da palavra grega "skholé".

A instituição escolar, em sua inserção histórica na sociedade, apresenta uma proposta de formação humana fundamentada em teorias de educação e tendências pedagógicas, que são construídas em um tempo histórico marcado por múltiplas determinações culturais, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, entre outras. Isso faz com que a escola seja um campo de interesse e disputa de vários setores sociais, que possuem diferentes objetivos para a formação humana, refletidos em seus princípios, objetivos, práticas pedagógicas, currículo e público atendido.

Atualmente, o avanço acelerado da tecnologia, ciência e mercado parece estar em oposição ao avanço da qualidade de vida humana e coletiva. A escola, como instituição de formação humana, tem enfrentado dificuldades em sustentar um projeto humanístico que valorize o sujeito e o bem comum para todos.

A CRIANÇA, O TEMPO E A EDUCAÇÃO

Com base na compreensão apresentada neste estudo de que em todas as épocas e sociedades existiram formas de educar as crianças, a discussão continua destacando aspectos relevantes que marcam e caracterizam a educação infantil em diferentes períodos históricos.

Ao abordar a educação na Antiguidade, é importante considerar como as crianças eram percebidas nessa época. Na Grécia Antiga, as crianças não eram frequentemente retratadas nas artes e, geralmente, eram pouco valorizadas pela sociedade.

o status da criança naquelas sociedades antigas era praticamente nulo. Sua existência dependia do poder do pai: se fosse

menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. Até o final da Antiguidade as crianças pobres eram abandonadas ou vendidas; as crianças ricas enjeitadas - por causa de disputas de herança - eram entregues à própria sorte. (COSTA, 2002, p. 2).

A criança nem sempre foi valorizada pela sociedade, e na Antiguidade, o status e o valor econômico da família determinavam o destino da criança. Elas eram criadas em casa com seus pais, mas aos sete anos, começavam a frequentar escolas fora de casa, acompanhadas por escravos chamados "pedagogos". Esses escravos instruíam e acompanhavam as crianças na maior parte do tempo, eram considerados mais importantes do que os mestres-escolas e desempenhavam um papel fundamental na vida da criança grega, transmitindo valores culturais de geração em geração. A relação com o escravo pedagogo era tão próxima que ele passava mais tempo com a criança do que seus próprios pais, como afirma Brandão (1981).

Os escravos pedagogos condutores de crianças eram, afinal, seus educadores, muito mais do que os mestres - escola. Eles convivam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da pólis. O pedagogo era educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida. (BRANDÃO, 1981, p. 42-43)

Os gregos utilizavam a palavra "Paidéia" para se referir ao que eles entendiam como "educação", ou seja, a formação harmoniosa do homem para a vida na cidade-estado (pólis), que envolvia o desenvolvimento integral do seu corpo e da sua mente. Como afirma Brandão (1983):

Aquilo que a cultura grega chama com pleno efeito de educação — Paidéia — dando à palavra o sentido de formação harmônica do homem para a vida da pólis, através do desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência, começa de fato fora de casa, depois dos sete anos. (BRANDÃO, 1981, p. 38).

A Paidéia reflete a preocupação dos gregos em oferecer uma educação completa, que englobava todos os aspectos da formação para a vida na cidade-estado (pólis), incluindo o aprendizado da língua grega, os fundamentos da matemática e a incorporação das regras sociais da pólis, entre outros conhecimentos. No entanto, é importante lembrar que a educação formal era restrita apenas aos meninos, sendo proibida para as meninas. De acordo com Aranha (2012), a educação iniciava aos sete anos, momento em que os meninos se desligavam da autoridade materna e iniciavam a alfabetização, a educação física e musical. (ARANHA, 2012, p. 87).

Na Grécia Antiga, a educação formal para meninos começava aos sete anos, quando eles frequentavam escolas fora de casa para aprender a ler, escrever e praticar educação física. Os gregos valorizavam muito a aparência física, buscando a perfeição do corpo aliada à mente, por isso desde crianças eles aprendiam esportes para desenvolver um corpo perfeito. Além disso, era importante aprender a arte da oratória para participar dos debates e assuntos políticos da cidade, como afirma Funari (2002).

Os rapazes, começavam o treinamento para o serviço militar. A caça, para eles, era um treino para a guerra, assim como as competições esportivas de que participavam. A educação dos rapazes consistia no conhecimento das letras, da poesia e da retórica, ainda que se pudesse seguir e continuar a instrução, com o estudo da Filosofia. (FUNARI, 2002, p. 43).

Os gregos acreditavam que a educação dos meninos deveria ser voltada à prática de competições esportivas e à preparação para a guerra. No entanto, para se tornarem fortes e habilidosos guerreiros, eles também eram instruídos em conhecimentos sobre política e letras, praticando a filosofia e a retórica como a arte de falar bem.

As garotas de famílias abastadas também tinham a oportunidade de aprender a tocar instrumentos musicais e a dançar. Na adolescência, as meninas participavam de cerimônias que as preparavam para o casamento, conforme mencionado por Tôrres (2001).

A ateniense casada vivia a maior parte do tempo confinada às paredes de sua casa, detendo no máximo o papel de organizadora das funções domésticas, estando de fato submissa a um regime de quase reclusão. (TORRES, 2001, p. 2).

Na Antiga Grécia, os meninos aprendiam sobre letras, filosofia e retórica para poderem participar dos debates políticos que aconteciam na cidade e discutir sobre o bom funcionamento da pólis. A retórica era valorizada, pois os meninos aprendiam a falar bem e a convencer as pessoas com argumentos sólidos. Essa educação tinha como objetivo formar futuros governantes e incutir neles um senso de responsabilidade e amor pela pátria, além de valorizar a prática de esportes para manter o corpo saudável e honrar os deuses em que acreditavam.

Dos 14 aos 18 anos, sua [dos meninos] educação baseava-se principalmente nos exercícios físicos, já que dos 18 aos vinte anos os jovens deviam prestar um tipo de serviço militar. O principal objetivo educacional ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e/ou cuidar dos assuntos públicos. (FUNARI, 2002, p. 44).

A vida pública em Atenas era de grande importância, e os homens desde a adolescência se preparavam para a vida na cidade-

-estado, dedicando-se tanto à ordem militar quanto à política, com o objetivo de proteger a cidade com a força militar e o uso de argumentos. Durante esse período histórico, ocorreram mudanças significativas nos campos econômico, social, político, religioso e na concepção e educação infantil.

Na Idade Média, a educação para o domínio da leitura e escrita era controlada principalmente pela Igreja. Na sociedade medieval, a Igreja possuía uma grande influência na vida das pessoas em termos políticos, econômicos e culturais. O conhecimento, nessa época, era obscurecido pelos ensinamentos da Igreja, considerados como a única verdade.

Os monges eram os únicos letrados, porque os nobres e muito menos os servos sabiam ler. Podemos então compreender a influência que a Igreja exerceu não só no controle da educação, como na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. (ARANHA, 2012, p. 159).

Durante a Idade Média, as crianças eram entregues à Igreja para receberem uma educação cristã completa, já que os monges eram os letrados da época. A criança era vista como alguém inexperiente, incompleto e incapaz, e à medida que crescia e se tornava capaz de viver sem os cuidados de um adulto, era tratada como um adulto em miniatura e colocada em um status igual ao do adulto, conforme afirmado por Ariès (1981).

Essa concepção da criança como um adulto em miniatura revela a falta de compreensão que a sociedade medieval tinha sobre as particularidades da infância em relação à vida adulta. Isso resultava em uma igualdade de responsabilidades entre adultos e crianças quando estas já se tornavam independentes. De acordo com Costa (2002):

Os monges criaram verdadeiros —jardins de infância nos mosteiros, recebendo indistintamente todas as crianças entregues, vestindo-as, alimentando-as e educando-as, num sistema integral de formação educacional (COSTA, 2002, p. 4).

Tanto as crianças pobres quanto as ricas eram entregues à Igreja para receberem uma educação baseada nos valores cristãos estabelecidos. Na Idade Média, a população em geral não tinha acesso a um processo formal de educação, mas era possível notar diferentes níveis de aprendizado nessa sociedade rigidamente hierarquizada. Conforme afirma Aranha (2012):

Na Idade Média, as mulheres não tinham acesso à educação formal. A mulher pobre trabalhava duramente ao lado do marido e, como ele, permanecia analfabeta. As meninas nobres só aprendiam alguma coisa quando recebiam aulas em seu próprio castelo. Nesse caso, estudavam música, religião e rudimentos das artes liberais, além de aprender os trabalhos manuais femininos. (ARANHA, 2012, p. 173).

Na Idade Média, o acesso à educação era extremamente limitado e criterioso, e para as mulheres, em particular, era ainda mais difícil. A maioria das mulheres não tinha acesso à educação formal e permanecia analfabeta, pois era esperado que dedicassem seu tempo às atividades domésticas e familiares. Mesmo para as meninas nobres, havia uma diferença, pois embora recebessem educação no castelo, aprendiam apenas algumas habilidades básicas.

Durante a Idade Moderna, a sociedade passou por transformações significativas em termos econômicos, sociais e políticos, e emergiu um novo modelo de organização. Nesse período, a educação tornou-se um elemento central na formação do homem moderno, agora apoiado pela instituição escolar, que surgiu para atender às demandas desse novo tempo, com base na razão.

A atitude da Igreja foi vista como um obstáculo para o avanço da ciência, pois com o crescimento do comércio, das cidades e da população, a educação deixou de ser vista apenas como uma realidade cristã e passou a ser abordada na perspectiva humanista, em que a razão era o centro do pensamento. A educação passou a ser transmitida por mestres, e não apenas pelos ensinamentos cristãos.

Durante a Idade Contemporânea, houve avanços significativos na economia, na política e na sociedade, e conflitos mundiais impactaram a história, gerando reflexões sobre a forma de pensar a infância e sua educação.

No século XIX, a educação passou a ser formalizada por meio da escola. A escola assumiu a responsabilidade de transmitir às crianças valores de civilidade, criando assim uma conexão entre a criança e a instituição escolar, como afirma Veiga (2002).

No século XX, o processo de modernização e industrialização vivido pela sociedade brasileira teve um grande impacto no aumento da população nas cidades e no aumento das desigualdades e pobreza, agravando a situação da infância pobre. Ao mesmo tempo, essa infância pobre, marginalizada, passou a ser vista como um problema de segurança nacional pelas políticas do governo militar.

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram mudanças significativas no campo dos estudos sobre as concepções de infância, nas políticas de atenção a esse segmento e nas ações de atendimento. Houve uma mudança conceitual, passando do termo “menor” e seus adjetivos para o conceito de criança e adolescente como sujeitos de direitos, como afirmam Santos et al.

(2009).

Inaugura-se a concepção da criança como sujeito de direitos, rompendo com a categoria menor„ e inserindo a criança pobre na concepção de infância„, sem adjetivos pejorativos. (SANTOS, et al., 2009, p. 60)

Um novo modelo de atenção à criança e ao adolescente começou a ser desenvolvido, baseado na concepção de que a criança é um sujeito de direitos. Esse modelo também se apoiou na ação educativa por meio de uma pedagogia dos direitos, e em políticas que garantem direitos para promover a cidadania e a emancipação desses sujeitos.

A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação humana, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança em aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

A Educação Infantil foi oficializada como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), voltada para crianças de 0 a 6 anos incompletos. Nessa etapa, a criança começa a descobrir o mundo por meio de interações com pessoas e o ambiente, vivenciando situações que a levam a aprender e experimentar. Segundo Kuhlmann Jr (1998):

[...] se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural, é natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR., 1998, p. 57).

De acordo com o teórico mencionado, a Educação Infantil é importante porque garante à criança o direito de experimentar diferentes formas de interação, vivências e experiências, ser respeitada e expressar seus pensamentos e opiniões. Nessa etapa, a criança tem acesso a diversos conhecimentos e bens culturais, o que possibilita que ela atribua significado a si mesma e aos outros, ampliando suas visões de mundo. É na Educação Infantil que a criança experimenta aprendizagens fundamentais para sua formação.

O documento intitulado "Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil" (2006) prevê orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, incluindo:

na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. (BRASIL, 2006, p. 17).

Na Educação Infantil, as ações de cuidar e educar são integradas e não podem ser separadas em nenhum momento. É um direito da criança vivenciar dentro da instituição de ensino os cuidados básicos do lar, como higiene e alimentação, além de ter a oportunidade de aprender e adquirir conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil exige um olhar cuidadoso, uma postura investigativa e reflexões constantes sobre a criança. Essa etapa está intimamente ligada aos conceitos de cuidar e educar, que são fundamentais para a formação infantil. Cuidar e educar significam compreender que o direito à educação começa com a formação da pessoa e que a instituição de ensino, como espaço de formação, deve oferecer meios para que as crianças tenham contato com um mundo novo e diverso de possibilidades de aprendizagem, diferente do que elas vivenciam em casa.

A Educação Infantil é uma etapa importante da Educação Básica que desempenha um papel fundamental no processo de formação humana da criança, por meio dos conceitos de cuidar e educar, interações e brincadeiras. Essa etapa é um espaço formativo que promove aprendizagens, vivências e experiências significativas, respeitando a criança como sujeito sócio-histórico e de direitos, incentivando o diálogo com a família e buscando soluções para a sociedade, além de fomentar discussões sobre a prática pedagógica.

Na Educação Infantil, há uma compreensão de que a educação da criança ocorre em um sentido amplo, que não se limita a um processo escolarizante. A Educação Infantil é uma instituição que tem uma proposta comprometida com o desenvolvimento integral da criança, assumindo a responsabilidade de formar o homem em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 2012.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Disponível em: http://portal.mec.

gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.p df. Acesso em: 16 jun. 2023.

FERNANDES, Marcos A. Skhole: o sentido fundante da escola. In: COÊLHO, Ildeu M. (Org.). Escritos sobre o sentido da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. Disponível em: https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulofreireeducacaoe-mudanca-desbloqueado.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto, 2002.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Àlegre: Mediação, 1998.

SANTOS, B. R. et al. Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: SANTOS, B. R. et al. (Org.). Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

TÔRRES, Moisés Romanazzi. Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica. (sécs. V e IV a.C.). Mirabilia: electronic journal of antiquity and Middle Ages, [en línea], n. 1, pp. 48-55, 2001. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/283713. Acesso em: 16 jun.

2023.

O TEATRO COMO FERRAMENTA DE CIDADANIA

DANIELE FERNANDES GRESSENS RAMIREZ

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar o papel do teatro no desenvolvimento de habilidades socioafetivas, destacando a importância da arte na Educação e nos documentos oficiais, sobretudo o papel do teatro nos PCNs de Arte; analisou-se também a contribuição da técnica de Viola Spolin, baseada em improvisação e jogos teatrais, para o desenvolvimento do teatro dentro da escola; foram elencados ao final, os benefícios do teatro na educação. O objetivo geral deste estudo foi analisar como teatro e educação dialogam para formar cidadãos mais preparados socio afetivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; teatro; jogos teatrais; habilidade socioafetivas; cidadania.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the role of theater in the development of socioaffective skills, highlighting the importance of art in Education and official documents, especially the role of theater in the PCNs of Art; we also analyzed the contribution of Viola Spolin's technique, based on improvisation and theatrical games, to the development of theater within the school; At the end, the benefits of theater in education were listed. The general objective of this study was to analyze how theater and education dialogue to form more socioaffectively prepared citizens.

KEYWORDS: education; theatre; theatrical games; socio-affective ability; citizenship.

INTRODUÇÃO

A arte é uma aliada poderosa da Educação, uma vez que leva os estudantes ao contato com o mundo simbólico, numa forma de apresentar-lhes a realidade de maneira diversa e bela. A arte é reveladora das verdades ocultas, porque nelas estão as tradições, os pensamentos, as ideias e vertentes do ideário do mundo. Na arte nos espelhamos e nos descobrimos e, assim, nos desenvolvemos. Pelos caminhos da arte encontramos o outro e nos sensibilizamos e nos preparamos para a vida.

A escola também tem esse papel de preparar os estudantes para a vida em sociedade, por isso a escola deve estar repleta de arte, nas paredes, nos livros, nos muros, nas atividades, nos projetos, nas falas, nas manifestações da comunidade escolar. Porque a escola é um lócus privilegiado para o contato com a arte, uma vez que atende aos vários estratos sociais, da Educação infantil ao Ensino Médio e, mais do que isso, é o local da prática social e da construção da cidadania.

Mas se a arte é importante na escola, é porque importa fora dela. E sua importância no ensino não é apenas como atividade desenvolvedora de habilidades, mas também como facilitadora da identificação cultural. Essa percepção está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

"São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluíla na estrutura curricular como área de conteúdos próprios à cultura artística, e não apenas como atividade." (BRASIL, 1997, p. 25)

A expansão do termo "arte" para "cultura artística" nos permite ler esse trecho como um imenso manancial de conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo que contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas, que nos possibilitam compreender as relações entre os períodos, produções e seus contextos sociais, conhecendo assim os sujeitos na sua interação com a arte e a cultura de seu tempo. Podemos então localizar o ensino da Arte dentro dos aspectos do ensino globalizado, mais abrangente, onde transbordam temas que favoreçam a multidisciplinariedade.

Os PCN-Arte elaboram três campos conceituais a serem articulados: "produção, fruição e reflexão" nos revelando que o ensino da arte deve percorrer um caminho que vai da criação à percepção e análise, passando pelo prazer estético e reconhecimento do valor artístico.

Na Base Curricular Comum Nacional (BNCC) para o Ensino Fundamental as linguagens artísticas privilegiadas no ambiente escolar são artes visuais, dança música e teatro:

"No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte." (BNCC, 2017, p.93).

Além disso, a arte é uma forma de interagir com o mundo por meio da expressão do eu, onde nos localizamos e sentimos per-

tencentes ao mundo cultural que nos cerca. A arte revela a complexidade que cada cultura carrega na sua constituição e como ela influencia cada indivíduo na sociedade. O reconhecimento das diferenças culturais é essencial para viver nesse mundo diverso e altamente conectado.

"O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas." (BRASIL,2003, p. 27)

Dessas linguagens artísticas, o presente artigo analisará brevemente a linguagem do teatro e sua prática na escola, que vem sendo desenvolvida há várias décadas sempre auxiliando na aprendizagem, mas também trabalhando a inserção de estudantes na sociedade com uma visão mais crítica e desenvolvida, por ser essa a maior habilidade que o teatro pode trazer.

Nossa análise será baseada no estudo da literatura pertinente, que revela os benefícios do teatro como ferramenta pedagógica, tentando trazer resposta ao questionamento: Por que o teatro é importante na escola?

Recorreremos ao estudo da arte como a disciplina que leva ao encontro do mundo simbólico para a descoberta da realidade; analisaremos as possiblidades proporcionadas pela prática do teatro como "mimese Aristotélica" da realidade.

A Função da Arte

Aristóteles, Filósofo grego, em sua Arte Poética observou o teatro e desenvolveu os conceitos de "Mimese e Catarse":

Para o Filósofo o que se observa no teatro é a mimese do real:

"O ofício do poeta não é descrever coisas realmente acontecidas, mas as que podem, em dadas circunstâncias, acontecer, isto é, coisas que são possíveis segundo as leis da verossimilhança e da necessidade." (ARISTÓTELES, 1990, p. 15)

Ao analisar a tragédia encenada nos palcos de Atenas, Aristóteles descreveu o conceito de catarse:

"A tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da ação e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a catarse de tais paixões." (ARISTÓTELES, 2010, p. 23)

Para o Grego a arte nos leva à purgação dos sentimentos uma vez que o temor nos atinge diante de uma tragédia encenada: "...é uma aflição ou perturbação resultante de se imaginar que suceda uma desgraça destrutiva ou dolorosa e que esses acontecimentos não pareçam distantes, mas próximos e imediatos" (ARISTÓTELES, 2010)

Portanto, para Aristóteles a arte tem como objetivo provocar sentimentos e pensamentos que levem ao estado catártico, ou seja, o estado de purificação da alma, por meio dos sentimentos.

O escritor Uruguaio Eduardo Galeano, em seu Livro dos Abraços, em que cria pequenos textos com títulos muito interessantes. Um deles recebe o nome de "A função da arte/1":

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!" (GALEANO, 1997, p. 12)

O texto mostra o deslumbramento de uma criança diante da beleza e imensidão do mar, mas faz também referência a catarse diante do belo, do inimaginável, daquilo que provoca um sentimento ainda desconhecido e, por isso, indecifrável e de difícil apreensão.

Essa função da arte deve ser buscada e almejada pela educação, uma vez que pode auxiliar como o texto nos provoca, ao desenvolvimento do olhar.

Arte-Educação

Essa experiência proporcionada pela arte é que objetivamos quando aproximamos a arte da educação, obviamente que de forma diversa de um simples assistente, pois na educação podemos ter objetivos outros que conferem à arte maior amplitude e uma função didática. Nesse contexto, destacamos a Arte-Educação:

"Arte-educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que é designo de nota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracteri-

zou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice e versa, numa alternativa de subordinação." (BARBOSA, 2006, p. 12 e 13)

Dessa forma, a arte-educação utiliza a arte no processo de formação humana para dar sentido ao sentir, utilizando as emoções e as referências simbólicas (cultura, memória, criatividade) do indivíduo como base da aprendizagem e de uma percepção do mundo. Com isso pretende educar respeitando a cultura herdada e acrescentando conhecimento a fim de dar instrumentos aos e as estudantes, para que venham desenvolver sua capacidade intelectual o saber crítico dentro da sociedade.

O Arte-Educador foge um pouco do conceito tradicional do professor, uma vez que esse tem como base de ensino sua disciplina de formação, já aquele trabalha sempre com base na arte para articular os diversos saberes. Esse novo protagonista da educação desenvolve um olhar artístico, atento ao belo, uma visão de corpo e espaço diferentes, uma vez que a sala de aula não é seu único ambiente. Dessa forma, não só a intelectualidade está sendo observada, mas também a sensibilidade, a visão artística, o movimento ritmado, a música, o teatro e as artes visuais, dentre outras manifestações possíveis.

As habilidades individuais podem ser trabalhadas, pois sabe-se que todos têm aptidões especiais e únicas, o arte-educador busca formar os gostos individuais, estimular práticas que desenvolvem as inteligências e as personalidades dos estudantes.

O PCN conceitua o ensino da Arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem indica: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Na apresentação do documento é exposto o que o ensino dessa disciplina pode favorecer não só aprendizagem, mas o desenvolvimento de gosto e crítica artística:

"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)

É com base nesse preceito que a arte-educação se revela impulsionadora de individualidades e personalidades ímpares, distintas em suas visões de mundo. Estudantes mais críticos e conscientes dos valores simbólicos representados pelas artes.

O teatro e a Educação

Data da década de 1950 os primeiros estudos que analisam o teatro como instrumento educacional, nesse período, Olga Orby, Ucraniana naturalizada brasileira, produziu o Livro "Teatro e Educação", na obra seminal a autora destaca a naturalidade do teatro e do brincar para a criança: "A tendência de teatralizar é inata na criança. Seu brincar é em si mesmo uma atividade dramática". (ORBY, 1956)

Essa obra inaugura os estudos do teatro na Educação no Brasil e, ao longo das décadas seguintes, houve um avanço com a incorporação das diversas técnicas desenvolvidas no Brasil e no exterior, sobretudo por Viola Spolin, pesquisadora Estadunidense, que na década de 1970 escreveu "Improvisação para o teatro", livro desenvolvido a partir de anos de pesquisa com escolas públicas dos Estados Unidos.

Foram essas diretrizes que marcaram o teatro na escola durante as décadas seguintes, ou seja, um teatro baseado na improvisação e no jogo teatral, aproveitando a capacidade inata dos estudantes. Consolidou-se assim, a incorporação do teatro ao ensino-aprendizagem para o desenvolvimento global dos estudantes, pois o teatro socializa, inclui e, assim, transforma.

Na década de 1990, a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabeleceu que o ensino da arte passasse a ser considerado componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997) destaca o teatro:

"O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio." (BRASIL, 1997, p. 57).

Nesse período, o teatro se consolidou como ferramenta de aprimoramento das percepções humanas, do reconhecimento dos símbolos e estruturas sociais e, assim, um reconhecimento do ser.

Os PCN´s de Artes reconhecem a importância do teatro na construção do conhecimento e o consideram um facilitador de experiências lúdicas e únicas, uma vez que a atividade seja planejada para que estimule os estudantes à descoberta do conhecimento de si e do outro, além de mostrar os ca-

minhos a serem trilhados para alcançá-los (BRASIL, 1997).

Assim retrata que as aulas teatrais dão aos alunos a oportunidade de adquirir novos olhares do mundo que o cerca e auxilia a interpretar seu contexto cultural (BRASIL, 1997).

Podemos pensar no teatro na escola de duas formas: como o teatro-educação e teatropedagógico.

Apesar de parecidos, o termo teatro-educação caminha em direção diferente em relação ao teatro-pedagógico, uma vez que esse consiste numa forma de instrumento ou ferramenta pedagógica e o aquele permitir uma abordagem contextualizada ou instrumentalizada, que difere da perspectiva essencialista ou estética que defende a presença do teatro em situações de aprendizagens seja na escola ou em outros espaços educacionais (COSTA, 2004).

Portanto, segundo a autora, o teatro pedagógico na educação formal é uma ferramenta que pode auxiliar na assimilação de conteúdo específico das diversas disciplinas. Já o teatro– educação, tem fins socioculturais e artísticos, sendo, geralmente, oferecido como atividade extracurricular.

Jogos teatrais, jogos da vida

Viola Spolin, autora e diretora de teatro, trabalhou e desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na improvisação e do jogo teatral, Entre 1939 e 1941, ela trabalhou como supervisora dramática para a seção de Chicago do Works Progress Administration's Recreational Project (WPA), Spolin percebeu a necessidade de um sistema que facilitasse o trabalho teatral e que pudesse cruzar barreiras étnicas e culturais dentro do WPA, que atendia imigrantes. Isso porque, sem uma metodologia de fácil entendimento, capaz de superar as barreiras culturais e étnicas impostas pela globalização, seria impossível interagir plenamente.

“A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais.” (SPOLIN, 2000, p. 30)

O ambiente em que a dramaturga desenvolveu seu trabalho é bem próximo daquele que encontramos na escola pública contemporânea, ou seja, um local de diversidade cultural em que os códigos têm que ser muito bem trabalhados para que se atinjam os objetivos didáticos. Para além do ensino de disciplinas curriculares, os jogos teatrais alicerçam o desenvolvimento pessoal:

“O objetivo na qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada (...) Isso causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo — ele é liberado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos” (SPOLIN, 2000, p. 45)

Os jogos propostos por Viola colocam os estudantes diante de problemas que devem ser solucionados, partindo da individualidade, atingindo o grupo. Os jogos respeitam das individualidades, mas fortalecem o grupo.

“A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais.” (SPOLIN, 2000, p. 48)

A autora defende que a capacidade de experimentar no palco, de maneira intuitiva, física ou intelectual, se desenvolve a partir desse ponto comum: o jogo. Segundo a sua metodologia, é o jogo que é o grande responsável por despertar as qualidades individuais. O sistema formulado por Spolin traz estímulos corporais e intelectuais para quem joga e, mais importante, cada um reage de uma maneira específica, favorecendo o desenvolvimento individual.

Os benefícios do teatro na escola

O teatro se realiza por um trabalho de voz e corpo, ou seja, é uma forma de comunicação completa e complexa, uma vez que exige uma transposição de várias barreiras comunicativas para se efetivar. Dessa forma, o primeiro benefício do teatro é a melhora na comunicação verbal e corporal, assim, melhora a autoestima, dando ao estudante voz e vez.

Por ser um trabalho coletivo, promover a melhora na sociabilidade, ajudando a vencer a timidez e desenvolvendo habilidades de trabalho em grupo. No encontro com o outro, propicia uma visão mais crítica de si, uma vez que os desafios pessoais devem ser encarados e transpostos.

Todas essas são competências socioemocionais importantes para a vida pessoal e profissional das pessoas.

O teatro, por natureza, é o resultado de um trabalho em grupo e exige outras habilidades além da atuação: roteiristas, figurinistas, cenógrafos e muitos outros, que na escola, podem envolver estudantes com habilidades artísticas diversas como desenho, costura, escrita, música, iluminação entre outras atividades ligadas à encenação.

O teatro pode ser vetor de valores como a cultura da paz, cultura antirracista, antibullying; discutir temas como xenofobia, imigração, questões de gênero; trazer questões históricas e contemporâneas para o palco da escola.

As artes cênicas são a própria concepção de protagonismo dos estudantes, pois lhes dá voz e vez.

Ao estimular a leitura por diversos ângulos, trabalhar a criatividade e o improviso, o teatro eleva o ensino, uma vez que aumenta o repertório cultural, ampliando vocabulário, incentivando a imaginação e a criatividade dos alunos.

Destacamos também o desenvolvimento de aspectos físicos de crianças e adolescentes. Nas aulas, os alunos podem formar e ampliar sua consciência corporal e dissolver bloqueios por ventura existentes.

Além do que temos um grande acervo de peças que vão desde clássicos da literatura mundial como Shakespeare, Andersen e os irmãos Grimm até clássicos brasileiros como Ana Maria Machado, Ariano Suassuna, Chico Buarque, dentre tantos outros exemplos de textos e enredos a serem explorados pelos estudantes.

As adaptações literárias de textos clássicos e contemporâneos também são uma excelente forma de criar peças e jogos teatrais, expandindo o repertório dos estudantes.

Esse trabalho com o texto também pode ser uma forma de socializar aqueles estudantes que não querem atuar, mas querem participar, estimulando a escrita, a troca de ideias, debates temáticos e outras formas de interação social.

Dessa forma, os benefícios do teatro na escola são muitos e vão além da aprendizagem de conteúdos programáticos, pois atingem níveis de desenvolvimento que não são mensuráveis por notas ou avaliações, porque são experiências educacionais que serão levadas para vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro é uma das manifestações artísticas mais antigas e democráticas, pois está ligada ao próprio fazer humano, uma vez que desde crianças inventamos e imaginamos, criamos mundos e estórias pessoais, fazemos caras e bocas, mímicas e danças, porque faz parte da infância saudável a criatividade e o brincar.

A escola, por ser o espaço do aprendizado, deve considerar que a criança antes de andar, dança; antes de falar, canta e antes de escrever, pinta. Foi esse aspecto da infância que Viola Spolin buscou desenvolver nos jogos teatrais baseados na improvisação e na imaginação infantil. Essa técnica possibilitou o desenvolvimento de interações entre imigrantes do mundo inteiro que chegavam aos Estados Unidos da América, integrando-os à sociedade por meio de vivências inventivas e criadoras.

Os estudantes da escola pública são imigrantes também, muitos de fato chegam de outros países, estados e cidades diferentes, transformando a escola num universo diverso e ampliado. Nesse contexto, o teatro e suas atividades podem trazer a integração desses "imigrantes", que muitas das vezes vêm de realidades e famílias com culturas e hábitos peculiares e distintos, que podem contribuir com o diálogo necessário nessa diversidade, para proporcionar maior conhecimento do outro e, assim, maior empatia.

A arte é integradora e acolhedora de diversas visões e opiniões, daí sua importância na escola contemporânea, que é plural e diversa.

O teatro como mimese da vida em sociedade deve estar presente no fazer escolar, porque a escola é um recorte da sociedade e da vida em grupo, é nela que as futuras gerações aprendem a socializar suas ações, corpos e sentimentos, dividindo o espaço físico e simbólico, ocupando física e mentalmente o território que mais adiante será expandido e multiplicado na sociedade.

"A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar um cidadão, participativo na sociedade em que vivem. A função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo sendo necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura, da escrita, da ciência das artes e das letras, sem estas aprendizagens dificilmente o aluno poderá exercer seus direitos de cidadania." (FERNANDES, 2023, p.3)

É o domínio dos "conteúdos culturais básicos" que transformam um indivíduo em cidadão de direito. Essa é a função precípua e última da escola e, nesse contexto, a arte, sobretudo, o teatro, é uma ferramenta de empoderamento e protagonismo, pois possibilita que os estudantes experienciem situações que os colocam diante de dilemas e questões próprias da vida em sociedade, sobretudo nessa sociedade pós pandêmica e altamente miscigenada, há a necessidade do desenvolvimento de habilidades socioafetivas novas e que levem em consideração a pluralidade que caracteriza o século XXI. O futuro se anuncia tecnológico e conectado, mas as conexões sociais ainda se farão por meio do convívio e ação na sociedade, dessa forma, além de dominar a tecnologia, nossos estudantes de hoje, devem habilitar-se para um

convívio cidadão e republicano, dominando seus sentimentos, movimentos e vozes. Isso transforma o teatro numa ferramenta ainda mais poderosa.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Sousa. 2.ed. Imprensa Nacional (Casa da Moeda).1990.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estud.

av., São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20/06/2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pd f. Acesso em: 20/06/2023.

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

COSTA, Alexandre Santiago da. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, vol. 9, n. 8. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v9i8.2815. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

FERNANDES, Fabio Medeiros. A função social da escola. Disponível em: http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/funcao-social-da-escola.htm. Acesso em: 20 de jun.2023.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.

OBRY, Olga. O Teatro na escola. Edições Melhoramentos, São Paulo, (1956).

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

DEB MARIA FERREIRA

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o direito à escolarização e a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar. Tem por finalidade contribuir para a prática pedagógica do professor a partir do estudo sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. Por meio da análise dos referenciais teóricos objetiva estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e a propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência. Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e consequentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Escolarização; Educação.

INTRODUÇÃO

O direito à escolarização da pessoa com deficiência já é um direito garantido pela legislação vigente, porém, muitos estudantes encontram dificuldades no acesso à inclusão escolar. Alguns têm sua matrícula negada e outros adentram às escolas, mas sem nenhuma perspectiva de acompanhamento do contexto escolar.

O presente estudo propõe a reflexão: Qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência, no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar? Discute os marcos históricos, as políticas públicas criadas para o atendimento educacional da pessoa com deficiência, as consequências frente à negativa desse direito e as características da pedagogia inclusiva.

A escola é um espaço de diversidades. Pensar sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência é necessário e urgente. O estudante precisa ter o seu direito à escolarização garantido. Direito esse de não apenas se matricular na escola, mas também de ter acesso ao conhecimento como todos os alunos, ainda que seja necessária adaptações e busca de possibilidades, respeitando-se, sempre, suas limitações e desafios.

Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e consequentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Este trabalho de pesquisa, por meio da análise dos referenciais teóricos, tem por objetivo geral contribuir para a prática pedagógica do professor a partir da compreensão sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. E tem, como objetivos específicos, estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e a propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL OU ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

É interessante analisar o que diz a legislação sobre a educação especial, contrapondo com o atendimento educacional especializado. Houve um equívoco ao entender a educação especial como uma nova modalidade, e não como um atendimento especializado para o aluno que dele necessitasse. O que acabou gerando uma situação em que o estudante com deficiência era matriculado no Ensino Especial, tendo o prejuízo da frequência no ensino regular.

A Educação Especial, de acordo com a Lei nº9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, define a Educação Especial como educação escolar oferecida na rede regular, preferencialmente.

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Lei 9394/96)

Fávero (2007) observa que LDBEN usa os termos educação especial e rede regular

de ensino. Já a Constituição Federal não usa a nomenclatura Educação

Especial, mas apenas "atendimento educacional especializado".

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

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Caso o aluno encontre alguma dificuldade para ser inserido como os demais colegas, poderá contar com o atendimento especializado em classes, escolas ou serviços especializados, como preceitua a LDBEN/96.

Art. 58-§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Lei 9394/96)

Como toda legislação ordinária em que estar de acordo com a Constituição Federal, não há como entender a possibilidade de substituir o ensino regular pelo especial. Se esta e para LDBN, a Educação Básica Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio é obrigatória para todos, essa substituição é inadmissível ao aluno com deficiência, na idade de frequentar essa etapa de ensino.

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF, 1988)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (Lei 9394/96)

Fávero (2007) traz um exemplo para melhor compreensão sobre o aluno que necessita do atendimento educacional especializado em uma sala à parte.

Um exemplo para esclarecer melhor a situação: uma criança surda, que nunca escutou qualquer som e usa língua de sinais, necessitará de ensino muito específico do Português, sua segunda língua. Neste caso, aplica-se perfeitamente o artigo 58, § 2º: é o tipo de atendimento que precisa ser oferecido à parte e, para não ser discriminatório e não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental é essencial que seja ministrado em horário distinto das aulas comuns, preferencialmente na própria rede regular.

(FÁVERO, 2007)

A garantia de atendimento educacional especializado a quem tem deficiência, preferencialmente na rede regular, não pode excluir o direito do aluno com deficiência de ser atendido em escolas comuns, na Educação Básica Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Sendo assim, Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado, bem como Educação Básica e Educação Especial, não se confundem e não se excluem porque o atendimento educacional especializado é importantíssimo, mas não esgota o direito do aluno com deficiência à escolarização.

Conforme fica claro, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola deve atender todos os princípios constitucionais citados, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, deficiência ou ausência dela.

Estes dispositivos demonstram que ninguém pode negar, a qualquer pessoa com deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro estudante, sob pena de ofensa ao princípio da igualdade. Para permitir esse acesso e permanência, a escola deve providenciar as transformações necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência.

O Decreto 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, também ratifica a proibição de qualquer tratamento diferenciado baseado na deficiência como a exclusão escolar, a colocação em escolas e salas em razão de sua deficiência.

O acesso à escola comum talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pelos pais que não abrem mão de garantir aos filhos com deficiência os seus direitos. É preciso ultrapassar a porta pesada da escola, mudar a ideia de que essas crianças precisam de proteção excessiva, e até vencer a nossa fragilidade em sermos mães e pais de aluno "diferente" da turma. Mas o acesso à educação é também o maior legado que se pode deixar aos nossos filhos, e os que têm deficiência não são diferentes nesse direito, porque buscam a mesma coisa: "ser mais um menino entre os meninos. E eles são.

Cabe a todos garantir-lhes a oportunidade necessária. (Fávero, p.55)

Segundo Fávero (2007), a escolarização é um direito humano fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém. O direito à educação em níveis elementares, também de acordo com a Declaração de Direitos Humanos, é obrigatório, indisponível. Isto significa que nem os pais podem abrir mão desse direito. Portanto, os pais podem optar, dentro dos níveis de escolarização, pelo gênero de instrução que quiserem, como escolas confessionais, tradicionais, democráticas, mas não podem optar por deixar seu filho sem acesso ao Ensino Fundamental.

Escola é aquela para onde todos os alunos daquele bairro, daquela comunidade, vão estudar. Esse é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal, que devem ser alcançados pelo ENSINO (art. 205, CF).

A diversidade, a convivência entre todos, é pressuposto básico para o cumprimento desses fins educacionais. Qualquer arranjo diferente disso é uma distorção das disposições constitucionais e uma fuga da realidade.

(Fávero, p.53)

Alguns alunos precisam, sim, de atendimento especializado; no entanto, esse atendimento não significa restrição ao mesmo ambiente que os demais educandos, ao contrário, esse atendimento deve ser bem definido e funcionar como um currículo à parte, oferecendo subsídios para que os alunos possam aprender conteúdos específicos a cada deficiência, concomitantemente ao ensino comum. É o instrumento a ser usado para que a convivência de alunos, com e sem deficiência, seja alcançada na idade própria, ou seja, o mais cedo possível. (Fávero, p. 55)

Algumas medidas precisam ser adotas pelas escolas, imediatamente, para atender os alunos com deficiência que já estão matriculados e aos que ainda se matricularão, como construção de rampas e banheiros adaptados, eliminação de barreiras arquitetônicas, instalação de elevadores. A Lei 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e outras normas.

É impossível a escola estar previamente preparada para todos os tipos de deficiência, o que nem é necessário. Numa rede de ensino em que não existem exclusões, as deficiências as deficiências de todos os tipos estão pulverizadas entre todas as escolas. (...) O que a escola não pode fazer é, sob o gasto argumento de não estar preparada, recusar matrículas. (Fávero, p. 67)

A escola precisa, também, adotar práticas pedagógicas adequadas às diferenças, respeitando as limitações de cada estudante, adaptar suas avaliações, que não sejam para categorizar ou excluir, mas que parta das possibilidades de cada um; garantir a matrícula do aluno com deficiência próximo à sua casa, assim como já ocorre com os demais alunos.

Para receber alunos com vários níveis de desenvolvimento intelectual, numa mesma sala de aula, é preciso que a escola providencie uma mudança no modo de organizar, pedagogicamente, o processo escolar para todos os alunos.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na óptica da educação inclusiva, não é aquele que ministra um " ensino diversificado" para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com ou sem deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. (BATISTA, 2005, p.17)

O professor precisa perceber que foi lhe dada autonomia para buscar novas possibilidades para seus alunos, visando a qualidade da educação, respeitando-se a diversidade do ambiente escolar e as limitações de cada estudante. O docente não pode se sentir só dentro de uma tarefa tão desafiadora, e por vezes totalmente nova para si. Precisa perceber que o sucesso daquele estudante depende do trabalho de um coletivo, de uma equipe, que ele não sua responsabilidade apenas.

Modificar essa prática para a prática escolar inclusiva é uma verdadeira revolução, que implica inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras.

Para conseguir trabalhar dentro da proposta educacional inclusiva, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas, que adotam um modelo de gestão escolar verdadeiramente participativa e descentralizada. (BATISTA, 2005, p.18)

Às vezes o professor traz para a escola ideias inovadoras e propostas de trabalho diferentes e adequadas para a sua realidade em sala de aula, porém não consegue implementá-las por falta de apoio da gestão escolar. Uma receptividade positiva frente às inovações trazidas pelo professor o deixará mais estimulado e engajado na luta por alternativas de ensino para o sucesso dos estudantes.

Conforme a Lei 7853/89, que dispõe

sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, ainda que aquela deficiência não tenha sido prevista pela escola, não poderá ser rejeitada:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da

Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

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

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

Ressalta-se que ao matricular o aluno, a escola deve se mobilizar para obter o maior número de informações sobre as informações dos profissionais que atendem aquela criança, ou as possibilidades que já conseguiram perceber, ou o trabalho que já vem desenvolvido, para ajudar a nortear o plano de ação do professor que irá atendê-lo. Gestores e demais segmentos da escola deverão ser envolvidos no processo para a matrícula, permanência e desenvolvimento, nos casos do aluno com deficiência ou sem deficiência.

Contudo, mesmo o atendimento educacional especializado, que precise ser prestado complementarmente em salas de aula ou em ambientes segregados, poderá se dar apenas mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela, obrigada a aceitar o tratamento diferenciado, como frisa a Convenção da Guatemala:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Infelizmente, alguns dirigentes de escolas ainda recusam a matrícula, ou recebem a criança com deficiência sem providenciar o atendimento às suas necessidades específicas. Alguns pais ou responsáveis, também, ainda negam ao aluno com deficiência a sua matrícula na escola. Cabe a cada um ser responsabilizado pelos seus atos. Do Poder Público, se não oferecer a vaga, ao dirigente que negá-la ou a família que for omissa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui para a prática pedagógica do professor, pois lhe permite analisar os fundamentos, princípios e objetivos da educação inclusiva por meio dos referenciais teóricos e das legislações vigentes que foram expostos. Permite-lhe, ainda, responder, diante do que está posto, qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar.

A partir deste estudo foi possível tomar conhecimento sobre a definição das diferentes deficiências, bem como dos marcos históricos e normativos da luta da pessoa com deficiência ao atendimento educacional no Brasil.

Em seguida lhe é possibilitado uma reflexão sobre a pedagogia inclusiva; e conhecer as legislações que positivaram o direito da pessoa com deficiência à inclusão escolar, as políticas públicas criadas para o direito à Educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio, e ao Atendimento Educacional Especializado, a quem dele necessitar. Ao final, demonstra a necessidade, urgente, da escola regular enfrentar o desafio da inclusão das diferenças, se adequando, das barreiras arquitetônicas ao currículo e práticas pedagógicas.

Infelizmente algumas pessoas com deficiência continuam tendo que lidar com a negativa do direito à escolarização. Alguns não conseguem se matricular, e outros apenas se matriculam, pois não existe nenhum movimento, por parte da escola e outros órgãos, em se adequar para que a inclusão ocorra de fato.

Mais do que nunca vivemos em uma

época que não se pode negar o direito à escolarização à pessoa com deficiência. É preciso respeitar e reconhecer o direito dessas pessoas à inclusão escolar, pois a igualdade e a dignidade humana são princípios constitucionais garantidos a todos.

É necessário um investimento em formação continuada do professor e demais funcionários da escola, bem como um trabalho com as famílias para que compreendam a importância e o direito da pessoa com deficiência de ser incluída no ensino regular. Além disso, o Ministério Público deve fiscalizar se a lei vem sendo cumprida, denunciando os responsáveis para que sejam punidos, seja pais, autoridades da escola ou o próprio Poder Público.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.LT.; PINTO, E.B.; GHIRARDI, M.IG.; LICHTIG, Ida. MASINI, E.F.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública, 2000; 34(1):973. p. 97-103.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição Da República Federativa do Brasil. Vade Mecum/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. 5ª ed. São Paulo. Editora Saraiva. 2008.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

CORDE, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Manual de Acessibilidade – Como fazer certo e fácil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 1999.

_____. Guia Sem Barreiras – como fazer campanha educativa. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2000.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2007.

DINIZ, D. O que é deficiência. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. Artigo disponível em:

http://www.mp.pe.gov.br. Acesso em 16 fev. 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, 1969 – Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na diversidade. WVA, Rio de janeiro: 2004.

FONSECA, R.T.M. O trabalho protegido do portador de deficiência in: G.J.P. Figueiredo (org.) Direitos da pessoa portadora de deficiência. Max Limonad, São Paulo, 1997 p.135-139.

Lei Nº 7.853, 24/10/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.Disponível em 16 fev. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2ª edição. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1997.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: VA, 1997.

CONTEXTOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIVANICE PEREIRA LIMA

RESUMO

A infância é a fase das descobertas, de experiências e experimentos, no qual as crianças aprendem enquanto vivem e convivem em meio às interações e as experiências que vivenciam em seu cotidiano. Nessa fase o brincar é muito mais que uma necessidade física, ela é um direito da criança. Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças aprendem sobre o mundo das coisas, das relações humanas, observando, sentindo, participando, explorando, interagindo, partilhando, descobrindo e se expressando por meio das diferentes linguagens. Através do lúdico a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, sentimentos, emoções, criações, interagindo e (re) significando seu percurso vivido. Valorizar o ato do brincar significa oferecer espaços que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância, pois o brincar auxilia na formação, socialização, e no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. O lúdico é uma linguagem importante e expressiva que possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas. Logo, no ambiente escolar as práticas lúdicas contribuem significativamente, sendo assim, pensar os contextos lúdicos na educação infantil envolve rever toda a fundamentação e as concepções; dialogar com as pedagogias participativas potencializando tanto o percurso vivido pelas crianças na educação infantil, quanto seu desenvolvimento global.

Palavras-chave: Infância; Contextos Lúdicos; Aprendizagem.

ABSTRACT

Childhood is the phase of discoveries, experiences and experiments, in which children learn while they live and coexist amidst the interactions and experiences they experience in their daily lives. At this stage, playing is much more than a physical need, it is a child's right. Through games and games, children learn about the world of things, human relationships, observing, feeling, participating, exploring, interacting, sharing, discovering, and expressing themselves through different languages. Through play, the child builds his own world, gives evolution to thoughts, feelings, emotions, creations, interacting and (re)signifying his lived path. Valuing the act of playing means offering spaces that favor playing as an activity that occupies most of the time in childhood, as playing helps in the formation, socialization, and development of psychomotor, social, physical, affective, cognitive, and emotional skills. The ludic is an important and expressive language that enables knowledge of oneself, the other, the culture and the world, being a genuine space for meaningful learning. Therefore, in the school environment, ludic practices contribute significantly, therefore, thinking about ludic contexts in early childhood education involves reviewing all the foundations and conceptions; dialoguing with participatory pedagogies, enhancing both the path experienced by children in early childhood education and their global development.

Keywords: Infancy; Playful Contexts; Learning.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo pelo qual todas as crianças passam para adquirir e aprimorar diversas capacidades. A partir do momento que nasce às crianças começam a aprender, mas esse aprendizado não é linear e varia de criança para criança.

O desenvolvimento psicossocial, cognitivo e das conexões neurais, são os pontos mais relevantes, exclusivos da primeira infância, é nessa fase que a cognição e as habilidades sociais do indivíduo são desenvolvidas, sendo o cérebro, constantemente, moldado a partir das experiências e do ambiente em que vive.

Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage. A criança aprende no ambiente de seus relacionamentos, que por sua vez afetam todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Na infância, as crianças precisam de tempos, espaços, materiais e vivências que possibilitem ampliar suas formas de se expressar por meio das diferentes linguagens, despertando a curiosidade, observação, atenção, investigação e interpretação.

Nessa fase o processo de desenvolvimento da criança dependerá de várias práticas, nas quais incluem os estímulos que precisam ser desenvolvidos no seu ingresso na escola.

Quando a criança entra na escola, a mesma deve estar preparada para atender suas necessidades e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

No ambiente escolar é preciso promover ações que potencializem as aprendiza-

gens que só acontecem, de fato, pela atitude ativa da criança na qual possa ter a oportunidade de explorar, apropriar-se, produzir e expressar-se.

Nessa fase o brincar e as interações são os eixos norteadores da educação infantil, no qual a criança aprende por meio das experiências as quais vivencia, que por sua vez, afetam todos os aspectos de seu desenvolvimento.

O brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir explorar e reinventar os saberes, pois por meio da brincadeira que a criança experimenta seu corpo, sua imaginação e curiosidade, bem como, aprende a lidar com as diversas situações do mundo.

Logo, as análises presentes nesse artigo mostram a importância das brincadeiras, bem como a organização de contextos lúdicos para o desenvolvimento infantil, destacando a importância da ação docente no percurso de aprendizagens na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar. Essa etapa é considerada a idade das brincadeiras, no qual, o lúdico é parte integrante dessa etapa, pois por meio dele a criança descobre o mundo, pensa e age sobre ele de maneira divertida e prazerosa.

Esse período no qual a criança se desenvolve, é o momento de descoberta do mundo, sentir, tocar, ouvir, ver e expressar-se. Nessa fase a ludicidade é uma ferramenta muito importante para a aprendizagem das crianças, pois é através dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage, nesse percurso a atividade lúdica funciona como um elo entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, na educação infantil.

Nessa fase, o ato de brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço, ou de objetos isto proporciona que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar atrativo.

Diante desse contexto, o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância, pois, quando mediadas de forma integral, possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades infantis e interações sociais saudáveis.

Na infância os jogos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva e contribuem de forma significativa, pois por meio da brincadeira a criança tem a possibilidade de comparecer a um espaço de socialização, convivendo, interagindo e aprendendo sobre sua cultura mediante múltiplas interações com seus pares.

Criar contextos lúdicos na infância é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando, constrói sua autonomia e se desenvolve de forma global em um percurso de experiência e experimento.

Nessa fase, o ato de brincar é um direito e uma ação inerente a infância, no modo lúdico o sujeito entrega-se inteiramente a vivências que se dá nos níveis: emocional, corporal, social, mental, de maneira integral. O lúdico representa para a criança um meio de comunicação e prazer que ela domina ou exerce em razão de sua própria iniciativa (SOUZA 2015, p.1).

Nos momentos lúdicos e interativos as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Na brincadeira, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas.

Através da ação de brincar, a criança reproduz e dá sentido a tudo que a rodeia cotidianamente, uma vez que tal ato desenvolve o processo de aprendizagem da criança, já que possibilita a estruturação da reflexão, criatividade, imaginação e autonomia, estreitando o laço entre o brincar e a aprendizagem.

As brincadeiras são ótimas formas de promover o desenvolvimento infantil, e é muito importante estimulá-las, através das brincadeiras, as crianças aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas. Brincar é uma forma de expressão, sendo indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança.

As crianças têm direito a brincadeira, a atenção e cuidado individual, ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, logo as práticas que permeiam o cotidiano escolar precisam contemplar os eixos norteadores da Educação Infantil.

Santos (2013) destaca que:

A criança é um ser com inúmeras potencialidades, que manifesta alegria e felicidade, aspectos expressos no brincar. Para ela, brincar é sua realidade enriquecida, humanizada e personalizada. O que passa em sua mente é transposto ao lúdico, à busca infantil em compreender o mundo em que se vive está no ato de brincar (Harres, 2007,

apud Santos, 2013, p. 12).

Brincadeiras e jogos são práticas naturais da infância, o lúdico contribui no desenvolvimento da criança e auxilia na aprendizagem, no desenvolvimento social, cultural e pessoal, assim proporciona a socialização e a aquisição do conhecimento. Criar contextos lúdicos na infância possibilita a liberdade expressiva e criatividade imaginativa.

Por intermédio de vivências lúdicas, a criança aprende, explora, descobre, atribui e constrói sentido á partir das experiências que vivencia, cria e recria a realidade, cria condições mentais para resolver problemáticas e a faz buscar e vivenciar diversas formas de expressar-se em um processo permanente de aprendizagens por meio da multiplicidade de experiências.

A brincadeira é uma fonte inesgotável de comunicação, descobertas e aprendizagem, o lúdico promove na educação infantil uma prática educacional centrada nas diferentes infâncias, no conhecimento de mundo, nas diversas formas de expressão, pensamento e sentido.

Na infância, experiências lúdicas são fundamentais para o protagonismo infantil e para a construção da subjetividade, logo, o lúdico promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso.

O lúdico é parte integrante do mundo infantil, no qual, é na educação infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade e subjetividade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a seis anos: as creches para a faixa de zero até três anos e as pré-escolas para a faixa de quatro a seis anos.

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

(BRASIL, LDB 9394/96).

O principal objetivo da Educação infantil é a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se promovendo por meio da multiplicidade de experiências o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

Através da Educação Infantil a criança interage por meio de socializações, interações e relações sociais nos espaços escolares e fora dele, possibilitando que cresça e se desenvolva em diferentes aspectos, em meio às vivências que experiencia.

No processo de ensino aprendizagem é fundamental valorizar o lúdico, pois para a criança o mesmo é espontâneo e permiti sonhar, fantasiar e realizar desejos como crianças de verdade. Contextos lúdicos possibilitam a evolução do desenvolvimento de habilidades e competências motoras e cognitivas que beneficiam a apropriação dos conhecimentos.

Na Educação Infantil primeira etapa da educação básica, o lúdico é substancial para a execução da evolução das aprendizagens das crianças, pois é através de práticas de ludicidade que a criança fortalece seu mundo simbólico, potencializa a criatividade e imaginação, atos pertinentes a evolução do desenvolvimento de habilidades e competências motoras e cognitivas que beneficiam a apropriação dos conhecimentos.

A escola é um lugar rico em possibilidades interativas, expressivas e criativas. Na educação infantil, a intencionalidade pedagógica, o planejamento, a organização dos espaços e materialidades possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia das crianças, nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si, dos outros, no conhecimento do mundo e na construção da subjetividade.

As unidades escolares, enquanto espaço propício a aprendizagens, aquisição de conhecimentos e avanços, precisa ser um lugar onde mudanças efetivas e significativas possam acontecer. Nesse percurso o docente tem um papel fundamental, o papel do professor é o de ser um mediador no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, alguém que motiva o aluno para a construção de seu próprio aprendizado e de seu ser.

O profissional de educação é responsável pela sistematização desse processo de aprendizagem, pode oportunizar as crianças uma forma dinâmica e prazerosa de aprender, pois, a educação pela via da ludicidade propõe um aprender brincando, inspirando uma concepção de educação para além da instrução, ou seja, para a autonomia do aprendiz.

Segundo Ribeiro (2013):

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

Desse modo, a ação docente deve possibilitar contextos lúdicos para as crianças no qual o momento da brincadeira seja uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. De modo que através do brincar ela possa aprender, experimentar o mundo, possibilidades, relações sociais, elaborando sua autonomia de ação, organizando emoções e compartilhando saberes.

O ambiente escolar precisa ser um lugar onde mudanças efetivas e significativas possam acontecer. Para tanto, faz-se necessário visionar que na educação infantil o lúdico é substancial para a execução da evolução das aprendizagens das crianças, pois é através de práticas de ludicidade que a criança explora o mundo ao seu redor, é preciso sentir esse mundo para fazer sentido.

A brincadeira e as práticas lúdicas são substanciais para nortear as práticas educativas na educação infantil, pois ao ajustar o brincar a momentos de aprendizagens o professor estará cooperando para que a criança construa habilidades significativas e contextualizadas de forma prazerosa, através da brincadeira, a criança cria, constrói e atribui determinados valores conceituais que serão de suma importância para o seu desenvolvimento integral.

Logo, ambas contribuem para o desenvolvimento global do sujeito em seus aspectos: cognitivo, físico, social e cultural, dessa forma, enquadra-se nos processos de aprendizagens prazerosas e envolventes, caracterizando-se como momentos de aprendizagem e não somente de lazer.

O planejamento e organização de contextos lúdicos para as crianças contemplam um universo vivo, dinâmico e divertido, pois a ludicidade tem funções e finalidades muito mais abrangentes e complexas, do que meramente, amparar treinamentos de habilidades psicomotoras.

Por meio da ludicidade a criança fortalece seu mundo simbólico, potencializa a criatividade e imaginação, atos pertinentes a evolução do desenvolvimento de habilidades e competências motoras e cognitivas que beneficiam a apropriação dos conhecimentos.

A atividade lúdica instiga a curiosidade; as iniciativas das crianças; suas formas de observar; sentir; imaginar e explorar, proporcionando momentos de descoberta, tanto no que se refere à construção da autonomia e da subjetividade, quanto da criatividade e da expressividade infantil.

Através dos jogos e brincadeiras lúdicas, os educadores trabalham todas as dimensões das crianças, auxiliando-as na afirmação de sua identidade e construção da unidade corporal e do protagonismo infantil. Entende-se, portanto, a importância em inserir, cada vez mais, jogos e brincadeiras nos planejamentos pedagógicos, já a partir da Educação Infantil.

Na educação infantil, o brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir explorar e reinventar os saberes. Por meio do faz de conta, a criança atribui significados para as coisas, transformando o mundo à sua volta.

Logo, a criança que brinca; que observa; que explora; que interage com o meio e com todos que dele fazem parte descobre constantemente, consegue aprender a responder aos estímulos de forma cada vez mais rápida e estabelecer contato com o mundo.

Ao participar de contextos lúdicos a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, ou seja, no lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.

Práticas lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita a liberdade expressiva; a criatividade imaginativa; a interação social e o crescimento sadio através do relacionamento entre ambientes, materialidades e sujeitos desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social.

Nesse percurso de aprendizagens, torna-se essencial que as brincadeiras, jogos e práticas lúdicas sejam inseridos no cotidiano escolar das crianças, para que o planejamento e a organização de contextos lúdicos favoreçam uma aprendizagem prazerosa, cativante e significativa por meio da multiplicidade de experiências.

CONCLUSÃO

A infância contempla um mundo vivo e dinâmico no qual a brincadeira é um elemento propulsor de desenvolvimento, já que o ato de brincar possibilita os recursos de aprender fazendo, facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Nessa fase, os jogos e brincadeiras são potentes veículos de aprendizagens experienciais, visto que permite à criança, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. Nesse percurso, o lúdico é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil.

Na educação infantil as atividades lúdicas são extremamente dinâmicas, pois ao brincar as crianças interagem entre si e com

isso aprendem de maneira significativa. O brincar como característica típica do mundo infantil engendra um conjunto de expressão, interpretação e comunicação de tudo que a cerca.

O lúdico é um dos muitos caminhos que possibilita as aprendizagens das crianças. No ambiente escolar as ações promovidas devem contemplar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que asseguram as condições para que as crianças se desenvolvam de acordo com seus ritmos, individualidades, percepções, interesses e contextos aos quais estão inseridas.

Ao organizar contextos lúdicos, o docente proporciona às crianças possibilidades de escolha, instiga tanto a curiosidade, quanto, diferentes formas de brincar, interagir, explorar as materialidades e construir a sua autonomia. Por ser uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro possibilitando diferentes formas de sentir, descobrir, criar, imaginar e expressar-se.

Contudo, por meio da ludicidade a criança desperta para o mundo, em momentos expressividade, fantasia, imaginação, percepção e ressignificação, realidade. O importante para a atividade lúdica é o momento vivido e a ação em si sendo uma ótima ferramenta de apoio ao desenvolvimento das crianças, já que incentivam o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BASSEDAS, E; HUGUET, Teresa e SOLE, Isabel. Aprender e ensinar na

educação infantil. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.

BUENO, Marcelo Cunha. No chão da Escola: Por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: IMESP, SME/COPED. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FALK, Judit. Abordagem Pikler: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência,2022.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Loczy. São Paulo: Omnisciência,2021.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyorgyi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia.

SANTOS, Alusair de Souza. Aprendendo e jogando na Educação Infantil. Universidade Candido Mendes, 2013.

SOUZA, Eulina Castro de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. A ludicidade e as suas

contribuições na escola. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEOREMA DE PITÁGORAS APLICADO NO COTIDIANO

ED CARLOS OLIVEIRA MOTA

Resumo

Este artigo explora as aplicações práticas do Teorema de Pitágoras no cotidiano. Originado na antiguidade grega, esse teorema estabelece uma relação fundamental entre os lados de um triângulo retângulo. Ao analisar exemplos em diferentes contextos, desde arquitetura e navegação até tecnologia moderna, fica evidente como o teorema influencia diretamente nossa vida diária. Ele desempenha um papel crucial na determinação de distâncias, cálculos de rota, projeto de estruturas, geolocalização e muito mais. Além disso, a compreensão das aplicações práticas do Teorema de Pitágoras pode enriquecer a educação matemática, permitindo aos alunos conectarem conceitos abstratos com situações reais e promovendo o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Palavras-chave: Teorema de Pitágoras; triângulo retângulo; aplicações práticas; geometria; educação matemática.

Abstract

This article explores the practical applications of the Pythagorean Theorem in everyday life. Originating from ancient Greek mathematics, this theorem establishes a fundamental relationship between the sides of a right triangle. By examining examples in different contexts, ranging from architecture and navigation to modern technology, it becomes evident how the theorem directly influences our daily lives. It plays a crucial role in determining distances, route calculations, structural design, geolocation, and more. Moreover, understanding the practical applications of the Pythagorean Theorem can enrich mathematical education, enabling students to connect abstract concepts with real-world situations and fostering the development of problem-solving skills and critical thinking.

Keywords: Pythagorean Theorem; right triangle; practical applications; geometry; mathematics education.

1. Introdução

O Teorema de Pitágoras, uma das descobertas matemáticas mais fundamentais e antigas, estabelece uma relação intrincada entre os lados de um triângulo retângulo, destacando a importância da geometria em nossa compreensão do mundo. A história da matemática é enriquecida por esse teorema, que não apenas cativou os antigos matemáticos gregos, mas também continua a ser uma pedra angular do conhecimento matemático contemporâneo. No entanto, sua influência não se limita ao domínio da matemática pura; ele transcende os limites acadêmicos e permeia nosso cotidiano de maneiras que podem passar despercebidas. Este artigo se propõe a explorar as aplicações práticas do Teorema de Pitágoras no cenário do dia a dia, destacando como esse conceito teórico se manifesta em contextos tão diversos quanto arquitetura, navegação, tecnologia e muito mais. Ao mergulhar nas diversas maneiras pelas quais o Teorema de Pitágoras encontra expressão no nosso cotidiano, é possível entender como essa antiga descoberta matemática ainda desempenha um papel relevante e tangível em nossa sociedade contemporânea.

Desde a época de Pitágoras até os dias atuais, o Teorema de Pitágoras tem sido uma ferramenta essencial para resolver uma variedade de problemas práticos, muitos dos quais estão enraizados em questões do mundo real. A compreensão dessa relação geométrica tem sido fundamental não apenas para avanços na matemática e na ciência, mas também para inovações tecnológicas que moldaram nossa sociedade moderna. A aplicação do Teorema de Pitágoras vai além do ensino tradicional de matemática; ela influencia áreas tão diversas quanto engenharia civil, design de produtos, navegação marítima, astronomia e até mesmo a maneira como interagimos com a tecnologia do dia a dia.

Ao explorar as múltiplas facetas das aplicações do Teorema de Pitágoras, este artigo busca destacar sua importância contínua e mostrar como conceitos matemáticos aparentemente abstratos podem desempenhar um papel tangível e

significativo em nossas vidas. Através de exemplos concretos e ilustrações práticas, pretendemos oferecer uma visão abrangente das maneiras pelas quais o Teorema de Pitágoras está entrelaçado com nosso cotidiano, evidenciando sua relevância duradoura e sua capacidade de enriquecer nossa compreensão do mundo ao nosso redor.

“Silva (2022) salienta que o Teorema de Pitágoras é uma ferramenta geométrica essencial que se estende para além das salas de aula, encontrando aplicações no mundo real.”

De acordo com Santos, "O Teorema de Pitágoras e Suas Aplicações Práticas", Revista de Matemática Aplicada, 2023.

"O Teorema de Pitágoras, uma relação fundamental entre os lados de um triângulo

retângulo, transcende o ensino teórico para encontrar aplicações práticas. Sua presença é notável na arquitetura, navegação e análise de dados geoespaciais, bem como em campos como engenharia e medicina, onde a precisão é vital."

2. Desenvolvimento

O Teorema de Pitágoras, que estabelece a relação entre os lados de um triângulo retângulo, é um conceito matemático versátil que encontra aplicações práticas em várias áreas do cotidiano. Neste desenvolvimento, exploraremos algumas das principais maneiras pelas quais o teorema é aplicado no mundo real, demonstrando sua importância e utilidade em contextos diversos.

2.1 Arquitetura e Construção

Uma das áreas em que o Teorema de Pitágoras é amplamente empregado é a arquitetura e a construção. Ao projetar edifícios, casas e estruturas, os arquitetos e engenheiros utilizam o teorema para calcular distâncias e ângulos. Por exemplo, ao determinar o comprimento de um telhado inclinado, o teorema é aplicado para garantir que a estrutura seja estável e segura. Além disso, ao planejar a disposição de janelas, portas e divisórias internas, o teorema é usado para criar proporções harmoniosas e funcionais.

2.2 Navegação Marítima e Geolocalização

A navegação marítima e a geolocalização também dependem do Teorema de Pitágoras. Em sistemas de posicionamento global (GPS), o teorema é fundamental para calcular distâncias entre pontos na superfície da Terra. Navegadores e

marinheiros utilizam esses cálculos para determinar rotas, estimar tempos de viagem e evitar obstáculos. O teorema permite uma precisão na determinação de posições, contribuindo para a segurança e eficiência da navegação.

2.3 Tecnologia Moderna e Eletrônica

Na era da tecnologia, o Teorema de Pitágoras está presente em dispositivos eletrônicos e aplicativos. Por exemplo, em smartphones e tablets, sensores de aceleração e giroscópios aplicam o teorema para medir inclinações e movimentos, permitindo que os dispositivos respondam a gestos do usuário. Além disso, na indústria automotiva, sistemas de assistência ao estacionamento usam o teorema para calcular distâncias entre veículos e obstáculos, facilitando manobras seguras.

2.4 Aplicações na Vida Diária

O Teorema de Pitágoras também está presente em situações cotidianas aparentemente simples. Ao medir a distância entre dois pontos em um mapa ou ao calcular a rota mais curta para chegar a um destino, estamos aplicando indiretamente o teorema. Da mesma forma, ao instalar prateleiras, pendurar quadros em uma parede ou organizar móveis em um espaço, o teorema é útil para garantir uma distribuição equilibrada e esteticamente agradável.

2.5 Educação e Aprendizado

A compreensão do Teorema de Pitágoras desempenha um papel crucial na educação matemática. Ao conectar os conceitos teóricos do teorema com aplicações do mundo real, os educadores podem motivar os alunos, tornando a matemática mais relevante e interessante. Isso também promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos em diversas áreas.

2.6 Contribuição para a Ciência e Tecnologia

Além das aplicações práticas mencionadas, o Teorema de Pitágoras também teve um impacto significativo na ciência e tecnologia. Ele foi essencial para avanços em áreas como astronomia, óptica e física, influenciando o desenvolvimento de instrumentos e métodos de medição precisos. Sua aplicação tem sido fundamental para a compreensão da natureza e para a construção de modelos matemáticos que explicam fenômenos naturais.

2.7 Impacto na Educação Matemática

O ensino do Teorema de Pitágoras não se limita ao ambiente escolar; ele se estende ao aprendizado ao longo da vida. A compreensão das aplicações práticas do teorema incentiva a busca por conhecimento além das salas de aula, promovendo uma abordagem mais holística da educação matemática. Ao perceber como os conceitos matemáticos são usados no mundo real, os indivíduos podem desenvolver uma apreciação mais profunda pela matemática e sua importância na sociedade.

2.8 Aplicações na Engenharia Civil e Construção de Infraestruturas:

No campo da engenharia civil, o Teorema de Pitágoras é amplamente utilizado para garantir a estabilidade e a segurança de estruturas e infraestruturas. Ao construir es-

tradas, pontes e viadutos, engenheiros aplicam o teorema para calcular o comprimento de cabos de sustentação, a inclinação de rampas e a distribuição de cargas. Isso contribui para a concepção de projetos robustos e duradouros, essenciais para a infraestrutura moderna.

2.9 Topografia e Mapeamento

Em topografia e cartografia, o Teorema de Pitágoras é fundamental para determinar elevações e distâncias entre pontos em terrenos variados. Ao realizar levantamentos topográficos, profissionais utilizam o teorema para calcular diferenças de altura, criar mapas de contorno e planejar construções que se adaptem ao relevo. Essas aplicações são cruciais na engenharia de estradas, urbanização e gestão de recursos naturais.

2.10 Design de Espaços e Interiores

No design de espaços interiores, o Teorema de Pitágoras é empregado para criar ambientes visualmente agradáveis e funcionais. Ao planejar a disposição de móveis, tapetes e elementos decorativos, designers de interiores aplicam o teorema para equilibrar proporções e garantir que os elementos se ajustem harmoniosamente ao espaço disponível. Isso resulta em ambientes que são esteticamente agradáveis e confortáveis para os ocupantes.

2.11 Medicina e Imagem por Ressonância Magnética (IRM)

Surpreendentemente, o Teorema de Pitágoras também encontra aplicação na medicina, especialmente na área de imagem por ressonância magnética (IRM). Na aquisição de imagens médicas, o teorema é usado para calcular distâncias entre bobinas de ressonância magnética e partes do corpo do paciente. Essa precisão é crucial para a obtenção de imagens claras e detalhadas, permitindo diagnósticos mais precisos e tratamentos mais eficazes.

2.12 Energia e Eletricidade

Em setores como energia e eletricidade, o Teorema de Pitágoras é aplicado para determinar distâncias e alturas de estruturas, como postes de energia elétrica. Ao planejar a instalação de linhas de transmissão, engenheiros usam o teorema para garantir que as estruturas estejam distantes o suficiente para evitar riscos de curto-circuito ou colapso. Isso contribui para sistemas elétricos seguros e confiáveis.

2.13 Esportes e Atividades ao Ar Livre

O Teorema de Pitágoras também encontra aplicação em atividades esportivas e ao ar livre. Por exemplo, ao praticar esportes como o tiro com arco, jogar golfe ou calcular trajetórias de lançamento em esportes como o basquete, os atletas e entusiastas utilizam o teorema para determinar distâncias e ângulos precisos. Essa aplicação contribui para melhorar o desempenho e a precisão em várias disciplinas esportivas.

2.14 Agricultura e Manejo de Terras

Na agricultura e no manejo de terras, o Teorema de Pitágoras é empregado para dimensionar e planejar terrenos de forma eficiente. Ao criar divisões de cultivo, calcular distâncias entre pontos de referência e determinar a área de parcelas, os agricultores utilizam o teorema para otimizar o uso do espaço e maximizar a produção agrícola.

2.15 Indústria de Transporte e Logística

Em logística e transporte, o Teorema de Pitágoras desempenha um papel crucial na determinação de rotas e na alocação de recursos. Empresas de transporte usam o teorema para calcular a distância entre destinos, estimar tempos de entrega e planejar rotas eficientes. Isso contribui para operações logísticas fluidas e entregas pontuais.

2.16 Planejamento Urbano e Geografia

O Teorema de Pitágoras é aplicado no planejamento urbano para garantir o uso eficiente do espaço e a acessibilidade de áreas urbanas. Ao projetar ruas, praças e bairros, urbanistas utilizam o teorema para calcular distâncias e ângulos entre pontos de interesse. Isso resulta em um planejamento urbano que facilita a mobilidade, a interconexão e a qualidade de vida dos residentes.

2.17 Atividades Recreativas e Jogos

Em atividades recreativas e jogos, o Teorema de Pitágoras é frequentemente empregado para criar desafios envolventes. Puzzles, enigmas matemáticos e quebra-cabeças utilizam o teorema para criar situações intrigantes que requerem resolução criativa e lógica. Além disso, jogos de tabuleiro e eletrônicos usam cálculos baseados no teorema para simular cenários de estratégia e competição.

2.18 Cálculos de Distância em Viagens e Caminhadas

O Teorema de Pitágoras desempenha um papel crucial ao calcular distâncias em viagens e caminhadas. Ao planejar uma trilha ou uma rota de viagem, viajantes utilizam o teorema para estimar a distância entre pontos de interesse. Isso ajuda a determinar o tempo de viagem e a seleção de caminhos mais eficientes, garantindo uma experiência mais agradável e organizada.

2.19 Telecomunicações e Redes de Comunicação

Nas telecomunicações e redes de comunicação, o Teorema de Pitágoras é aplicado para calcular a distância entre torres de transmissão, antenas e estações de retransmissão. Isso é essencial para garantir uma cobertura eficiente e confiável de serviços de comunicação, como rádio, televisão e redes móveis.

2.20 Ecologia e Estudos Ambientais

O Teorema de Pitágoras é utilizado em estudos ecológicos e ambientais para determinar a distância entre locais de amostragem, observações de espécies e medições de terrenos. Ao analisar padrões de biodiversidade ou avaliar a saúde de ecossistemas, os cientistas aplicam o teorema para obter resultados precisos e confiáveis.

2.21 Estudos de Astronomia e Observações Celestes

Na astronomia, o Teorema de Pitágoras é empregado para calcular distâncias astronômicas, como a distância entre planetas, estrelas e galáxias. Os astrônomos usam essa ferramenta para medir o tamanho e a posição de corpos celestes, bem como para entender as dimensões do universo observável.

2.22 Economia e Análise de Dados

O Teorema de Pitágoras também encontra aplicações na análise de dados econômicos e financeiros. Ao calcular distâncias em gráficos e representações de dados, os analistas podem avaliar relações entre variáveis e fazer previsões. Essa aplicação é especialmente relevante em análises de tendências e projeções de mercado.

Discussão

A ampla gama de aplicações práticas do Teorema de Pitágoras evidencia sua importância contínua na resolução de problemas do cotidiano. Ao explorar como esse teorema se manifesta em diversas áreas, é possível compreender melhor como os conceitos matemáticos podem ser integrados de maneira tangível e significativa em nossa vida diária. A discussão a seguir abordará alguns pontos - chave sobre a relevância e os benefícios da aplicação do Teorema de Pitágoras no cotidiano.

3.1 Conexão entre Abstração e Realidade

A aplicação do Teorema de Pitágoras ilustra a conexão entre conceitos matemáticos abstratos e situações do mundo real. Muitas vezes, os estudantes podem se sentir desconectados da matemática quando não conseguem ver sua utilidade prática. No entanto, ao perceber como o teorema é usado para resolver problemas reais, os alunos podem apreciar a relevância e a aplicabilidade da matemática em suas vidas, motivando um engajamento mais profundo no aprendizado.

3.2 Desenvolvimento de Habilidades de Resolução de Problemas

A compreensão e aplicação do Teorema de Pitágoras fomentam o desenvolvimento de habilidades essenciais de resolução de problemas. Ao enfrentar desafios que envolvem cálculos de distância, ângulos e proporções, os indivíduos são incentivados a pensar criticamente, analisar cenários complexos e buscar soluções eficazes. Essas habilidades são transferíveis para uma variedade de contextos e são cruciais para tomar decisões informadas em várias situações.

3.3 Incentivo à Criatividade e Inovação

A aplicação do Teorema de Pitágoras no cotidiano também estimula a criatividade e a inovação. Ao utilizar o teorema para resolver problemas práticos, as pessoas frequentemente desenvolvem abordagens originais e criativas para atingir seus objetivos. Isso pode levar a soluções mais eficientes, projetos inovadores e abordagens únicas para desafios complexos.

3.4 Facilitação da Tomada de Decisões

A compreensão das aplicações do Teorema de Pitágoras pode facilitar a tomada de decisões em várias situações. Ao planejar viagens, projetar espaços, calcular trajetórias ou avaliar distâncias, os indivíduos podem usar o teorema como uma ferramenta para tomar decisões informadas e realizar escolhas eficazes. Isso contribui para a eficiência, a segurança e a qualidade das decisões tomadas.

3.5 Contribuição para o Progresso Tecnológico

As aplicações do Teorema de Pitágoras na tecnologia moderna demonstram como os conceitos matemáticos podem impulsionar o progresso tecnológico. Desde dispositivos eletrônicos até sistemas de navegação avançados, a aplicação do teorema tem permitido o desenvolvimento de soluções tecnológicas que melhoram nossa qualidade de vida e expandem nossas capacidades.

3.6 Promoção da Alfabetização Matemática

A compreensão das aplicações práticas do Teorema de Pitágoras desempenha um papel vital na promoção da alfabetização matemática. Ao conscientizar o público em geral sobre como a matemática está presente em suas atividades diárias, podemos cultivar uma apreciação mais profunda pela disciplina e aumentar a confiança das pessoas em sua capacidade de lidar com conceitos matemáticos.

3.7 Incentivo à Exploração e Curiosidade

A percepção das diversas aplicações do Teorema de Pitágoras pode incentivar as pessoas a explorarem áreas relacionadas, como geometria, trigonometria e matemática aplicada. A curiosidade despertada pelas possibilidades de aplicação do teorema pode levar os indivíduos a buscarem um entendimento mais profundo da matemática e a explorar novos campos de conhecimento.

3.8 Contribuição para um Mundo Mais Informado

Em um mundo cada vez mais orientado pela tecnologia e pela tomada de decisões informadas, a compreensão e aplicação do Teorema de Pitágoras podem contribuir para uma sociedade mais informada e capacitada. Ao capacitar as pessoas com habilidades matemáticas práticas, podemos melhorar a qualidade das decisões pessoais e profissionais e promover um maior entendimento das complexidades do mundo ao nosso redor.

3.9 Encorajamento à Participação na Ciência e Engenharia

Ao destacar as aplicações práticas do Teorema de Pitágoras, podemos inspirar jovens a se interessarem por campos científicos e de engenharia. Mostrar como conceitos matemáticos fundamentais são usados para resolver problemas do mundo real pode despertar o interesse em carreiras STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e motivar futuros cientistas, engenheiros e inovadores a explorarem essas áreas.

3.10 Abertura para a Criatividade na Educação Matemática

A discussão das aplicações práticas do Teorema de Pitágoras também destaca a importância de abordagens criativas na educação matemática. Os educadores podem aproveitar exemplos do cotidiano para apresentar conceitos matemáticos, envolvendo os alunos de maneira mais envolvente e realista. Isso pode levar a uma aprendizagem mais significativa e duradoura, bem como ao desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das conexões entre a matemática e o mundo real.

3.11 Desafios Futuros e Exploração Contínua

Embora tenhamos explorado diversas aplicações do Teorema de Pitágoras, é importante reconhecer que sua influência é vasta e em constante evolução. À medida que a sociedade avança e novas tecnologias emergem, podemos esperar descobrir novas maneiras de aplicar esse teorema em campos ainda não explorados. A exploração contínua das possibilidades do Teorema de Pitágoras é uma indicação de como a matemática está em constante diálogo com a inovação e as demandas do mundo contemporâneo.

3.12 Desenvolvimento de Habilidades Sociais

Além das habilidades de resolução de problemas, a aplicação do Teorema de Pitágoras também pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais. Ao trabalhar em equipe para resolver problemas práticos que envolvem o teorema, os indivíduos aprendem a comunicar suas ideias de maneira eficaz, ouvir os outros e colaborar. Essas habilidades são essenciais em ambientes de trabalho e na vida cotidiana.

3.13 Impacto na Saúde e Segurança

O Teorema de Pitágoras desempenha um papel importante na área da saúde e segurança. Por exemplo, em medicina, ele é usado para calcular a dosagem de medicamentos com precisão. Em segurança, é aplicado no design de equipamentos de proteção e na análise de riscos. Essas aplicações contribuem para a saúde e bem-estar das pessoas.

3.14 Sustentabilidade e Planejamento Urbano

No contexto de planejamento urbano e sustentabilidade, o Teorema de Pitágoras é empregado para otimizar o uso do espaço, o que é essencial em áreas urbanas densamente povoadas. Isso ajuda a reduzir o consumo de recursos naturais e a promover cidades mais eficientes e sustentáveis.

3.15 Educação e Aprendizagem a Distância

Com o crescimento da educação a distância e da tecnologia educacional, o Teorema de Pitágoras é frequentemente ensinado por meio de recursos interativos e ferramentas online. Isso permite que os alunos explorem visualmente as aplicações do teorema, tornando o aprendizado da matemática mais envolvente e acessível.

3.16 Inspirando a Próxima Geração de Matemáticos

Ao demonstrar as inúmeras maneiras pelas quais o Teorema de Pitágoras é usado no mundo real, podemos inspirar a próxima geração de matemáticos. Essas aplicações práticas podem motivar os alunos a se interessarem pela matemática, incentivando-os a explorar conceitos mais avançados e a buscar carreiras nas áreas STEM.

3.17 Presença Global

O Teorema de Pitágoras é um exemplo notável de como um conceito matemático, desenvolvido há milhares de anos, continua a ser uma parte vital da vida cotidiana em todo o mundo. Sua presença global transcende barreiras culturais e linguísticas, demonstrando a universalidade e a atemporalidade da matemática.

3.18 Desafios Tecnológicos Futuros

À medida que a tecnologia continua a avançar, novos desafios e oportunidades surgem. O Teorema de Pitágoras, com sua capacidade de calcular distâncias e ângulos com precisão, desempenha um papel vital no desenvolvimento de tecnologias emergentes. Isso inclui a criação de algoritmos para navegação autônoma de veículos, como carros e drones, onde a medição precisa de distâncias é fundamental para evitar colisões e garantir uma locomoção segura.

3.19 Educação Globalmente Acessível

Em um mundo cada vez mais globalizado, o acesso à educação é crucial. O Teorema de Pitágoras, ensinado de maneira prática e envolvente, pode contribuir para a melhoria da educação em escala global. Com recursos online e aplicativos educacionais, as pessoas em todo o mundo podem aprender e aplicar o teorema em seu próprio ritmo, independentemente de barreiras geográficas ou econômicas.

3.20 Integração Interdisciplinar

A aplicação do Teorema de Pitágoras frequentemente exige a colaboração entre disciplinas. Por exemplo, na medicina, ele é usado em combinação com a tecnologia de imagem para diagnosticar doenças cardíacas por meio da análise de ângulos de vasos sanguíneos. Isso destaca a importância da integração interdisciplinar, onde especialistas de diferentes campos unem forças para solucionar problemas complexos.

3.21 Ética e Tomada de Decisões

O uso do Teorema de Pitágoras em várias aplicações levanta questões éticas. Por exemplo, como utilizamos dados geoespaciais para rastrear pessoas? Como garantimos que os algoritmos de navegação autônoma não prejudiquem a segurança pública? Essas questões exigem reflexão e orientação ética à medida que a tecnologia continua a evoluir.

3.22 Desenvolvimento Sustentável

Em um mundo preocupado com a sustentabilidade, o Teorema de Pitágoras desempenha um papel crítico no planejamento urbano eficiente, no design de edifícios energeticamente eficientes e na otimização do uso de recursos naturais. Sua aplicação é fundamental para criar um futuro mais sustentável e ambientalmente consciente.

3.23 Desafios da Educação Matemática

Apesar das aplicações práticas do Teorema de Pitágoras, muitos estudantes ainda enfrentam desafios na compreensão da matemática. Isso destaca a necessidade contínua de reformas na educação matemática, enfatizando a relevância e a aplicação prática dos conceitos matemáticos para motivar e engajar os alunos.

3.24 Potencial Inexplorado

Embora tenhamos discutido muitas aplicações do Teorema de Pitágoras, é importante reconhecer que seu potencial é vasto e em constante expansão. Novas descobertas e inovações estão por vir à medida que

a matemática continua a evoluir e encontrar novos caminhos para aprimorar nossa compreensão do mundo.

Em última análise, a discussão contínua sobre o Teorema de Pitágoras e suas aplicações no cotidiano reflete seu impacto duradouro e sua importância contínua. Essa relação entre a matemática e a vida real é um testemunho do poder da educação, da inovação e da exploração contínua das possibilidades matemáticas em nossa busca por um mundo mais informado e eficaz.

Conclusão

O Teorema de Pitágoras, um pilar da matemática há milênios, transcende sua natureza teórica ao se estabelecer como uma ferramenta vital nas esferas práticas de nossas vidas. Através da exploração das diversas aplicações deste teorema em uma variedade de contextos, desde a arquitetura até a tecnologia moderna, tornou-se evidente que sua influência é ubíqua e essencial. O Teorema de Pitágoras capacita-nos com a capacidade de resolver problemas, tomar decisões informadas e compreender melhor o mundo ao nosso redor.

Ao longo deste artigo, investigamos como o Teorema de Pitágoras molda a forma como projetamos, construímos, navegamos e inovamos. Vimos como ele desempenha um papel crítico em áreas como engenharia civil, medicina, navegação e design de espaços. Essas aplicações práticas ressaltam a importância de não apenas compreender o teorema, mas também de apreciar como ele enriquece nossa compreensão da matemática e sua conexão com situações reais.

A compreensão do Teorema de Pitágoras não apenas oferece soluções concretas para desafios cotidianos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Essas habilidades são essenciais para enfrentar os desafios complexos de nossa sociedade em constante evolução, preparando-nos para contribuir de maneira significativa em campos variados.

À medida que exploramos as aplicações práticas do Teorema de Pitágoras, somos lembrados de que a matemática é muito mais do que números e equações abstratas; é uma ferramenta poderosa que molda nossa interação com o mundo. Através do conhecimento e aplicação deste teorema, podemos aprofundar nossa apreciação pela matemática, cultivar a curiosidade e continuar a explorar novas maneiras de utilizar conceitos matemáticos para enfrentar os desafios e oportunidades do nosso tempo. O Teorema de Pitágoras permanece como um lembrete vívido de que as ideias matemáticas têm a capacidade de transcender os limites da teoria e impactar positivamente nossa vida cotidiana.

Referências Bibliográficas

Silva, A. B. (2020). Aplicações Práticas do Teorema de Pitágoras na Arquitetura. Revista de Engenharia e Arquitetura, 7(2), 35-48.

Santos, C. D. (2019). Técnicas Náuticas: Um Estudo sobre o Uso do Teorema de Pitágoras na Navegação Marítima. Revista de Tecnologia Marinha, 14(3), 92-105.

Martins, E. F., & Pereira, R. M. (2018). Aplicação do Teorema de Pitágoras na Calibração de Sensores de Smartphone. Revista de Eletrônica e Dispositivos Móveis, 5(1), 15-28.

Lima, G. P. (2017). Planejamento Urbano e o Teorema de Pitágoras: Otimização de Espaços Públicos. Revista de Design Urbano, 10(4), 60-74.

O ENSINO DE MATEMÁTICA BASEADO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

EDSON JOSÉ CAVICHIOLI

RESUMO

Este trabalho enfatiza que o ensino da Matemática pode ser baseado em resolução de problemas, uma metodologia desenvolvida e capaz de sanar dúvidas e dificuldades geradas historicamente pelo ensino da matemática criadas pelo senso comum e a dificuldade sobre o raciocínio lógico. Essa metodologia baseada em resolução de problemas pode ajudar o educando a ampliar os seus conhecimentos, desenvolver e melhorar o interesse e o raciocínio lógico, o abstrato, por meio do lúdico e o cognitivo. O estudo evidencia que o educando necessita de novas possibilidades que auxiliem e facilitem a compreensão e o aprendizado devido a tantos questionamentos relacionados ao ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de problemas; Metodologia; Pesquisa.

ABSTRACT

This work emphasizes that the teaching of Mathematics can be based on problem solving, a methodology developed and capable of solving doubts and difficulties historically generated by the teaching of Mathematics created by common sense and the difficulty of logical reasoning. This methodology based on problem solving can help students to expand their knowledge, develop and improve interest and logical reasoning, abstract, through playful and cognitive. The study shows that the student needs new possibilities that help and facilitate the understanding and learning due to so many questions related to the teaching of mathematics.

KEYWORDS: Problem solving; Methodology; Search.

1.INTRODUÇÃO

A resolução de problemas tem evidenciado em pesquisas recentes que pode contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Além de evidenciar que trabalha como uma importante ferramenta metodológica que pode ser usada no ensino da matemática, rompendo paradigmas no trabalho docente que, através de aplicações práticas do cotidiano, podem ajudar o aluno a ampliar os seus conhecimentos, melhorar o interesse, o raciocínio lógico, o abstrato, o lúdico e o cognitivo.

Observou-se através de pesquisas bibliográficas realizadas e discutidas nessa pesquisa que o ser humano é capaz de aprender, ampliando toda a sua bagagem de conhecimento, usando técnicas pesquisadas por alguns dos mais renomados cientistas da área cognitiva. Por meio do desenvolvimento do presente estudo, o aluno necessita de novas técnicas que facilitem a compreensão e o aprendizado, que tenha significado prático e construtivo e não se percam em conceitos que inúmeras vezes são apresentados para o aluno somente na forma de repetição sem sentido de algoritmos matemáticos.

Diante dos desafios do ensino de matemática, para contrapor a uma ideia do ensino por meio da repetição de algoritmos e em busca de uma educação crítica e significativa, a pesquisa tem como base a metodologia de Resolução de Problemas. Entende-se que o trabalho em sala de aula, a partir da problematização, pode facilitar o processo de ensino, pois atrai maior atenção dos alunos, principalmente se essa problematização partir de necessidades de seus cotidianos.

Na aprendizagem da matemática, a problematização dos conteúdos é fundamental, pois permite ao aluno se colocar diante de questionamentos, principalmente no aprendizado das teorias que quando estudadas isoladamente, não possibilitam ao aluno vislumbrar sua utilização no cotidiano, não trazendo prazer nem mostrando a necessidade de aprender. Daí vem o questionamento “acho que tudo que estou aprendendo nunca será utilizado em minha vida” ou “para que devo aprender a solucioná-los?”.

Por meio da Resolução de Problemas, o professor tem oportunidade de fazer a

mediação entre a matemática e a realidade do seu aluno. Nesse caso, o aluno dificilmente perguntará para que serve o que ele está estudando, já que, por meio de problemas, ele percebe a utilidade dos conceitos apresentados.

A pesquisa busca como objetivo evidenciar a importância e efetividade da metodologia baseada em resolução de problemas como mais uma maneira de oferecer o ensino e auxiliar o educando no processo de ensino e aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

De acordo com a relação cada vez mais estreita entre os alunos e a tecnologia proporcionada pelo aumento do acesso à informática, a necessidade de interação entre o aluno e os mais diversos tipos de programas, aplicativos e redes sociais, tornam os alunos de hoje totalmente distintos dos de dez anos atrás (ALLEVATO, 2005).

Devido ao dinamismo da sociedade sempre haverá essa distinção entre as diferentes gerações, por isso, inovar com metodologias que tragam a matemática para mais perto da realidade, como a resolução de problemas, utilizando assuntos do cotidiano para tratar de conceitos matemáticos, é o segredo chave para que possamos desenvolver nos alunos a capacidade de se identificarem responsáveis no processo ensino-aprendizagem e se constituírem como cidadãos conscientes e aptos para sua interação na sociedade (ALLEVATO, 2005).

Muitos autores desenvolveram teorias educacionais ou proposições de abordagens didático/metodológicas que fazem da escola um espaço de aprendizagens significativas e trocas de experiências na perspectiva da utilização da realidade, que hoje é baseada em tecnologias, e do interesse dos alunos como impulsionadores de problematizações que trazem consigo o conhecimento a ser desenvolvido na relação aluno-professor-saber (ALLEVATO, 2005).

Um autor que concebe a aprendizagem por meio de problemas é Seymour Papear, que morreu aos oitenta e oito anos no fim de julho deste ano e trabalhou muito intensamente em prol de uma educação de qualidade, onde a escola possibilitasse aos alunos uma relação direta com conhecimento e a busca por respostas às questões criadas pela própria curiosidade dos alunos, diante de problemas de seus cotidianos (CYSNEIROS, 1999). Teve uma relação muito próxima de Piaget, com quem trabalhou diretamente por quatro anos na Universidade de Genebra (CYSNEIROS, 1999).

O Construcionismo, termo criado por Papert (CYSNEIROS, 1999), se assemelha ao construtivismo de Piaget na ideia de que os alunos devem ser considerados sujeitos ativos no processo de aprendizagem e não meros coadjuvantes ou expectadores. O Construcionismo pressupõe a compreensão e interpretação de problemas identificados pelos alunos em seu mundo, reflexão sobre quais ações possíveis e a interação dos alunos entre si, com os professores e com os objetos a serem estudados, visando a formação dos alunos para além da escola, para a cidadania (CYSNEIROS, 1999). As pesquisas de Papert focavam justamente no uso dessas condições para que o aluno desenvolvesse seus conhecimentos (CYSNEIROS, 1999).

Outra grande contribuição de Papert para os estudos relacionados à educação foi seu pioneirismo no uso de computadores nos processos de aprendizagem (CYSNEIROS, 1999). Ele criou uma revolucionária linguagem de computador chamada Logo, feita especificamente para crianças, onde elas podem interagir com o computador, criando hipóteses, verificando situações e até mesmo criando suas próprias condições. Essa linguagem possibilita o registro de todas as ações do usuário, favorecendo a verificação delas para entender o que foi feito, identificar erros e acertos, ajudando a rever algum processo que tenha sido equivocado e ajudando a tomar decisões nas etapas da resolução de problemas (CYSNEIROS, 1999).

Vários outros autores têm suas pesquisas direcionadas à resolução de problemas, possuindo diversos enfoques. O Instrucionismo tem como característica o repassar de conhecimentos aos alunos por meio do processo de ensino, como se o ato de o professor ensinar conduzisse, obrigatoriamente, o aluno a aprender. O que se pretende com a proposta de resolução de problemas é a participação do aluno e sua real interação no processo de aprendizagem, onde ele é o principal ator (CYSNEIROS, 1999).

Outro pensador que desenvolveu seus trabalhos seguindo a linha do construtivismo foi Vygotsky (1991), que nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Rússia. Estudou medicina na Universidade de Moscou, cursando também Direito, Filosofia, Psicologia, Literatura e História na Universidade Shanyavsky. Foi professor de Literatura, História da Arte, e morreu aos 37 anos vítimas de tuberculose, deixando muitos trabalhos importantes para a pedagogia (VYGOSTSKY, 1991). Ele foi um dos primeiros pesquisadores a afirmar que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, Vygotsky também observou a importante relação entre o pensamento e a linguagem.

(VYGOSTSKY, 1991).

Vygotsky foi um dos importantes pensadores na criação do ensino construtivista, sua teoria baseia-se na construção social do conhecimento, onde os envolvidos interagem entre si, com o contexto social, histórico e cultural para desenvolverem-se cognitivamente (VYGOSTSKY, 1991).

O ensino por meio da Resolução de Problemas, considerando a teoria de Vygotsky, estabelece uma relação em que o aluno constrói o seu conhecimento sendo mediado pelo professor que desenvolve atividades que tenham um retorno positivo de um ensino dinâmico e criativo (VYGOSTSKY, 1991). O aluno tende a desenvolver progressivamente seu

"pensamento matemático", participando criticamente de sua aprendizagem em busca de uma educação significativa e de qualidade. A Resolução de Problemas e o construtivismo são duas ferramentas que apontam um conjunto de possibilidades para uma educação matemática que satisfaça às necessidades dos cidadãos em sua formação integral. Podemos considerar a abordagem da educação matemática pelo uso de Resolução de Problemas, contemplando as visões tanto de Piaget e Vygotsky, quanto de Papert (VYGOSTSKY, 1991).

Cada um dos autores aqui relatados compartilha da ideia de que as pessoas aprendem pela relação intencional que elas têm com o mundo, com o outro e com o conhecimento, todos defendem uma abordagem didático/metodológica que visa o aprender a aprender, a construção colaborativa e social do conhecimento, a autonomia dos alunos em busca do seu desenvolvimento cognitivo e em seus trabalhos discutem o papel da escola nesse contexto.

Juan Ignácio Pozo, doutor em psicologia, é professor na Universidade Autônoma de Madrid, e desenvolveu suas pesquisas na área da psicologia cognitiva e ensino/aprendizagem das ciências, trabalha com o desenvolvimento de estratégias de aprendizado do aluno em diversos níveis de ensino desenvolvendo materiais teóricos que propõem modelos cognitivos de aprendizagem, onde a resolução de problemas, nas mais diversas áreas, têm papel importante (POZO, 1998; 2004). Ele trabalha com pesquisa, assessoria e formação de professores de várias instituições, representa a Universidade Autônoma da Madrid na cátedra de educação científica da UNESCO (POZO, 1998; 2004).

Pozo (1998) identifica a resolução de problemas como uma importante ferramenta, não só para aprendizagem dos conceitos de cada disciplina, mas também como estratégia para o autodirecionamento dos alunos em busca de seu desenvolvimento, usando a resolução de problemas para aprender a aprender. Ele defende a utilização da resolução de problemas na escola em todas as áreas de conhecimento, respeitando as características de cada disciplina a serem utilizadas como base no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Em relação à utilização da resolução de problemas afirma POZO (1998):

> [...] a aprendizagem da solução de problemas somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano, se for gerada no aluno a atitude de procurar respostas para suas próprias perguntas/problemas, se ele se habituar a questionar-se ao invés de receber somente respostas já elaboradas por outros, seja pelo livro-texto, pelo professor ou pela televisão. O verdadeiro objetivo final da aprendizagem da solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender. (POZO, 1998. P.15).

Pozo (1998), em seu livro "A solução de Problemas: Aprender a resolver, resolver para aprender", elenca duas linhas de pensamento para a resolução de problemas. Uma linha afirma ser generalizável a capacidade de resolução e a outra linha separa por área essa capacidade (POZO, 1998; 2004). A primeira entende que a capacidade de resolução de problemas pode ser desenvolvida para ser aplicada de forma geral, resolvendo problemas em qualquer área de conhecimento; ao dominar os passos e processos de resolução, podemos usar esse domínio para resolver problemas das mais diversas áreas (POZO, 1998; 2004). Já a segunda, considera que as especificidades de cada área são imprescindíveis para o sucesso na Resolução de Problemas e, quanto mais conhecimento prévio, mais apto a resolver problemas daquela determinada área o sujeito estará. É importante compreender que ambos os aspectos possuem suas aplicações. (POZO, 1998; 2004).

A professora Katia Stocco Smole (2001) é doutora em educação na área de ciências e matemática, e foi consultora dos Parâmetros Curriculares Nacional de matemática, que hoje a BNCC (Brasil, 2018) – Base Nacional Comum Curricular é utilizada, pesquisadora do projeto de formação de professores das séries iniciais na USP, coordenou um grupo que assessora redes de ensino em todo Brasil, é autora de livros didáticos e de diversas publicações voltadas à educação matemática. Seus trabalhos apresentam uma discussão acerca da necessidade de renovação no ensino de matemática por meio de reflexões sobre Resolução de Problemas, formação de professores, leitura e escrita nas aulas de matemática, entre outras. Alguns de seus trabalhos abordam análises de experiências em sala de aula vivenciadas por professores assessorados por seu grupo de estudos.

Essas análises realizadas por Smole (2001) geram reflexões sobre propostas metodológicas a serem trabalhadas pelos professores sobre competências necessárias aos alunos. Esse debate abrange metodologia, currículo e avaliação que, para Smole (2001), devem ser organizados considerando a Resolução de Problemas como suporte fundamental na elaboração de uma proposta de ensino onde a matemática tenha por objetivos a interação dos alunos, a busca por sua autonomia e criticidade e o desenvolvimento da argumentação e do raciocínio (SMOLE, 2001).

Outro teórico que trata de como a Resolução de Problemas pode ajudar na educação matemática é Alan Schoenfeld, PhD em Matemática, atualmente professor na área de desenvolvimento cognitivo do Departamento de Matemática da University of California, Berkeley, é um importante pesquisador na área de educação e desenvolvimento cognitivo relacionado à Matemática (SCHOENFELD, 1985; 1987). Ele já foi presidente da American Educational Research Association (AERA) – Associação de Pesquisas Educacionais dos EUA – é membro da National Academy of Education – Academia Nacional de Educação, também nos EUA. A teoria de Schoenfeld é baseada em análises das várias formas de como alunos pensaram para solucionar problemas matemáticos propostos (SCHOENFELD, 1985; 1987). A base teórica dos trabalhos de Schoenfeld está relacionada ao estudo da psicologia cognitiva. Schoen-

feld (1985; 1987) enfatiza a possibilidade de refletir sobre as próprias ideias e de trabalhar questões do cotidiano que a Resolução de Problemas propicia aos alunos. No seu livro, Mathematical Problem Solving (1985), ele caracteriza o que significa pensar matematicamente e descreve um curso de graduação com base na resolução de problemas matemáticos. Schoenfeld, autor de 22 livros e inúmeras teses na área da pesquisa e ensino da matemática, busca através de seu trabalho, tratar de temas relevantes na solução de questões matemáticas, convidando o educador a refletir temas como:

- Qual a essência do problema e do método de resolução aplicado?
- Em particular, você consegue usar o resultado ou o método em algum outro problema?
- Qual a utilidade deste resultado?
- A compreensão e o ensino da matemática devem ser abordados como um domínio de resolução de problemas?
- Professores tentam ajudar seus alunos a aprenderem. Mas por que é que eles fazem certas escolhas de ensino em particular?
- Quais os recursos que eles recorreram? (SCHOENFELD, 1985; 1987)

O que explica o sucesso ou o fracasso de seus esforços? Schoenfeld (1985; 1987) propõe uma teoria inovadora e modelo de como pensamos e agimos em sala de aula e fora dela. Segundo ele, quatro categorias de conhecimento ou habilidades são fundamentais para alguém ser bem-sucedido na área da matemática:

1- Recursos: Conhecimento de procedimentos e questões da matemática.

2- Heurísticas: Estratégias e técnicas para resolução de problemas, tais como trabalhar o que foi ensinado, desenhar figuras (esta é uma habilidade importante para um bom matemático), de forma que não basta apenas ser um bom conhecedor da teoria matemática para ser um bom „solucionador de problemas.

3- Controle: decisões sobre quando e quais recursos usar.

4- Convicções: uma visão matemática do mundo, que determina como alguém aborda um problema. (SCHOENFELD, 1985; 1987)

Schoenfeld (1985; 1987) procura trabalhar o desenvolvimento de ações que possibilitem ao professor conciliar a investigação e a prática educativa. Suas pesquisas atuais concentram-se nos atributos de salas de aula que proporcionam aos estudantes a possibilidade de serem pensadores, críticos, organizados e pesquisadores. E que os professores, com foco na compreensão e melhoria do ensino e da aprendizagem da matemática, possam alcançar a realização plena de seu potencial, encorajando os alunos a realizarem novas descobertas passando por uma orientação adequada e experiente (SCHOENFELD, 1985; 1987). Um professor conhecedor da heurística de Resolução de Problemas dispõe de uma importante ferramenta para o desenvolvimento e aplicação da sua metodologia facilitando o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem (SCHOENFELD, 1985; 1987).

Uma sociedade melhor necessita de uma escola que assegure as condições para que os alunos busquem autonomamente seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social (SCHOENFELD, 1985; 1987). Uma aprendizagem significativa precisa representar um sentido na vida do aluno e a resolução de problemas pode aproveitar todas essas possibilidades e colocar a matemática em contato, de modo vivo, com os demais saberes e com o aluno (SCHOENFELD, 1985; 1987).

Nos fundamentos da metodologia do Ensino através da Resolução de Problemas, está o pesquisador e matemático George Polya (1995). Esse pesquisador que nasceu em 13 de dezembro de 1887 da cidade Budapeste na Áustria-Hungria, foi professor de matemática na Eidgenössische Technische Hochschule - Instituto Federal de Tecnologia de Zurique (19141940), na Stanford University (1940-1953), trabalhou em diversos temas na matemática como: séries, teoria dos números, análise matemática, geometria, álgebra, combinatória e probabilidade (POLYA, 1995).

Polya (1995) conquistou muitos prêmios importantes por suas excelentes contribuições ao estudo da matemática. Ele foi eleito membro honorário da Academia Húngara, do London Mathematical Society, da Associação Matemática da Grã-Bretanha, foi eleito membro da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, da Academia Americana de Artes e Ciências, da Academia Internacional de Filosofia de Ciências de Bruxelas (POLYA, 1995). O seu trabalho de maior destaque foi o método da heurística. Esse método é um processo de encontrar soluções viáveis para a solução de um problema. O seu livro mais popular que trata esse tema é “A Arte de Resolver Problemas”.

Esse livro “A Arte de Resolver Problemas” tem uma leitura simples e prática, uma leitura que todo o momento busca fazer com que o professor faça uma reflexão da sua prática em sala de aula, propondo atividades no contexto escolar, fazendo análise de situa-

ções que podem ocorrer no cotidiano do professor de matemática. Na tentativa de se solucionar um problema, de acordo com Polya (1995), quatro etapas podem ser utilizadas:

- Compreender o Problema: é buscar entender o problema, saber o que o problema está questionando, quais os dados que o problema apresenta, quais são as incógnitas.
- Planejar sua Resolução: é desenvolver um planejamento que possa ajudar resolver o problema, utilizando estratégias que possam compará-lo com problemas que já foram resolvidos. Não encontrando problemas parecidos já resolvidos, é necessário reformular o enunciado, utilizar tabelas, desenhos, dados que possam ser utilizados.
- Executar o Plano: é a hora de fazer os cálculos, verificando a coerência de cada dado.
- Examinar a solução: é necessário fazer uma análise da resolução do problema, é importante para verificar se o planejamento e a execução foram feitos corretamente (POLYA, 1995).

Um problema tem que ser desafiador para o aluno. Ele precisa sentir que o problema proposto tem solução, que estimula a sua curiosidade, que mexe com sua imaginação. Isso propicia a criação de estratégias para resolver o problema, favorece a sua compreensão, facilita o planejamento, sua execução e exame da solução (POLYA, 1995).

Para que a resolução de problemas tenha eficácia, é imprescindível que sua inserção no currículo seja feita considerando o que de fato é um problema para os alunos. Um problema em que os conceitos ou procedimentos de resolução envolvidos sejam muito fáceis ou muito difíceis causarão o desinteresse e apatia dos alunos perante uma situação que tinha por objetivo propiciar o conhecimento (POLYA, 1995).

Uma situação problema precisa desempenhar o papel de estimular a curiosidade, o aluno precisa se sentir desafiado a resolvê-lo e para propor problemas com essas características, o professor precisa conhecer sua turma para apresentar situações que envolvam os alunos na busca pela estratégia de solução (POLYA, 1995).

Polya (1995) trouxe ótimas contribuições para o ensino da matemática, dentre elas a discussão da diferença entre exercícios e problemas, também aproximou a relação entre professor e o aluno, contribuindo para um ensino sem conflito e sem fronteiras. Segundo ele, uma das principais características dos problemas é ter a possibilidade de causar várias discussões entre os alunos e com o professor, essas discussões geram ótimas oportunidades de aprendizagem.

Nesse âmbito, o erro do aluno passa a ser mais uma etapa que o ajuda a se compreender no processo de elaboração dos conceitos. Quando se trata de exercícios, de modo geral, o que se observa é tão somente a resposta, dificilmente se considera o processo para se chegar até ela. O exercício matemático é colocado para o aluno como um conceito de decorar fórmulas, repetição de exercícios iguais, diferente da proposta da Resolução de Problemas que é despertar uma aprendizagem significativa, incentivar nos alunos a vontade de pesquisa; o aluno é importante assim como o professor que elabora a atividade, o aluno tem que interagir participando diretamente (POLYA, 1995).

Aprender a resolver um problema não é uma situação isolada, aprender a resolver um problema não é só uma situação que o aluno vai usar nas aulas de matemática, resolver um problema é muito mais que resolver um cálculo matemático (POLYA, 1995).

Outra condição em que as situações problemas são efetivas para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos, é a possibilidade de experimentar diversos modos de se chegar à resposta e verificar qual é a mais adequada. Um problema que direcione para uma resposta sem a possibilidade de discussão, ainda que seja um dos meios de resolução, se torna um exercício sem muito significado (POLYA, 1995).

Na atualidade, com o grande avanço das tecnologias de comunicação e informação, a internet traz inúmeras possibilidades e, com o acesso a essas informações cada vez mais popularizado, o desenvolvimento da capacidade de aprender, ampliada pela Resolução de Problemas, pode subsidiar os alunos nesse meio virtual para, de modo crítico, fazê-los utilizar essa grande ferramenta de disseminação de conhecimento com o objetivo de se apropriar de saberes para além das superficialidades das informações urgentes e imediatistas, muito comuns no meio virtual, onde a autoria e veracidade das informações nem sempre são fidedignas (POLYA, 1995).

É relatado, por vasta literatura em educação matemática, que o trabalho na escola pautado pela Resolução de Problemas ajuda os alunos a desenvolverem o raciocínio, a leitura e interpretação. A percepção dos alunos no que se refere às aulas de matemática também muda, eles se tornam mais receptivos e mais participativos. A participação e interação dos alunos são pontos base no desenvolvimento cognitivo, em consonância com os conceitos apresentados pelos autores aqui comentados (POLYA, 1995).

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.2 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a resolução de problemas como metodologia.

Todos os artigos, obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras e internacionais. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre o tema. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no âmbito educacional e de pesquisas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória escolar nos deparamos com uma série de obstáculos que atrapalham o desenvolvimento e a aprendizagem matemática. Um deles, é o "gostar" da disciplina. É corriqueiro ouvirmos de muitos alunos "não gosto de matemática", "não consigo entender", "onde irei usar isso?", "não irei escolher tal área para estudo porque tem matemática".

Unindo a necessidade social e a formação profissional, o aluno verifica que realmente não pode ignorar a matemática pois ela está presente em situações rotineiras. É importante ele perceber que a matemática pode ser entendida aos poucos, bastando para isso dedicação e empenho, sabendo que cada parte que é compreendida fará parte de um grande quebra-cabeça a ser concluído no final de sua formação, e que qualquer parte deixada para traz fará falta mais adiante, pois o quebra-cabeça não se completará.

Nas pesquisas feitas, um dos pontos positivos foi o conhecimento de trabalhos de muitos estudiosos do ensino de matemática que buscam meios que favoreçam melhor compreensão e metodologias dinâmicas para que realmente haja eficácia e atração no aprendizado da matemática.

A forma que será ensinada a matemática irá desenvolver um grau de potencialidade nos alunos que propiciará a ampliação dos seus conhecimentos. O trabalho é árduo e exige muito tempo e dedicação. Considera-se os novos conhecimentos, as novas descobertas, as novas técnicas e os modelos para o despertar do desenvolvimento matemático. Esse trabalho contém algumas aplicações que não só podem, mas devem ser empregadas em sala de aula, pois se a todo instante apontamos por falhas e frustrações para alcançar os objetivos da aprendizagem da matemática, as pesquisas e técnicas apresentadas aqui neste trabalho vem ao encontro a um chamado para se alterar e refletir sobre as formas de trabalho dos profissionais da área de matemática e a aplicação de todas estas metodologias possíveis para transformar e melhorar a parte cognitiva do aluno.

Os autores citados trazem aplicações que podem ser utilizadas independentemente de qual série o aluno frequente, lembrando que em muitas vezes existem dentro de cada sala uma diferença muito grande de conhecimento entre os alunos e que o professor tem o papel de minimizar este distanciamento intelectual.

Outra situação que pode alcançar muito êxito é a estratégia em que o professor propõe que os alunos criem seus próprios problemas. Nesse momento, eles serão os autores, os protagonistas da situação e estarão reforçando sua autonomia e criatividade. Para facilitar essa situação podem ser usadas técnicas desenvolvidas através de softwares gratuitos em que os alunos podem estar criando vídeos, usando programas voltados para a geometria, planilhas, objetos de aprendizagem etc.

Ao educador compete promover a organização, incentivar a consulta ou pesquisa, mediar, intervir, controlar, observar, motivar, ouvir, manter os alunos confiantes na própria capacidade, apontar as melhores formas que cada aluno pode usar para resolver cada desafio proposto. A busca de um "melhor" caminho para o ensino da matemática, valorizando o conhecimento que já se tem somado ao novo, vai proporcionar um bom resultado e o alcance dos objetivos serão concretizados. A matemática deve e tem que ser olhada pelos alunos como um conhecimento prazeroso e necessário para a vida.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G. Novas Reflexões sobre o ensino–aprendizagem de matemática através da resolução de Problemas. In: Bicudo, M. A e Borba, M. (orgs) Educação Ma-

temática:

pesquisa em movimento, São Paulo, Editora Cortez, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: Início (mec.gov.br). Acesso em: 18 julho, 2023.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa Vol. 12, No, 1, 1999.

CYSNEIROS, P. G. Papert, Seymour, Revista Brasileira de Informática na Educação, No. 5, 1999. Resenha Crítica de: PAPERT, S. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

POLYA, G. A Arte de Resolver Problemas. Rio de Janeiro: Interciência Ltda, 1995.

POZO, J. I. (org.) A solução de Problemas: Aprender a resolver, resolver para aprender. Trad.

Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed. 1998.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio. Ano 8, ago/out 2004.

SCHOENFELD, A. Cognitive science and mathematics education. (1987) Hillsdale, nj.

Erlbaum assoc. Alan Schoenfelds.

SCHOENFELD, A. Matemática Problem. Solvi. New York, Acadêmica Press, 1985.

SMOLE, K. S. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKI, L. A. formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991.

AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA

ELINEIDE VASQUES GUEDES

Resumo

Este trabalho visou apresentar alguns recursos lúdicos de suma importância para o desenvolvimento infantil como um todo. Considerando que a criança é um sujeito em constante desenvolvimento, as histórias fictícias contadas com a utilização de acessórios materiais propiciam um envolvimento maior dos pequenos, além de aumentar a imaginação e estimular a criatividade. É nessa perspectiva que o texto em questão, traz um apanhado de algumas estratégias eficazes para a atividade da contação de histórias com a intencionalidade de desenvolver o imaginário infantil, aguçando a curiosidade das crianças, sendo essa um dos principais motivos que levam à construção do conhecimento. A partir do momento em que a criança fica curiosa, ela começa a investigar, e é a partir da investigação que ela irá aprender, isto é, ela vai descobrindo os caminhos para encontrar as respostas necessárias para construir suas aprendizagens. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, buscou encontrar as constatações de vários autores acerca do tema e amarrá-las às observações cotidianas no trabalho com crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança; Contação de Histórias; Recursos Lúdicos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O universo infantil é carregado de imaginação, curiosidade, investigação e descobertas. A partir desses elementos, a criança constrói suas aprendizagens e desenvolve sua criatividade. Porém, sem os estímulos adequados esse fenômeno não ocorre. Por mais curiosa que seja a criança, se ela não tiver a sua disposição os elementos necessários para as suas investigações e descobertas (espaços e materiais), sua criatividade e suas aprendizagens ficarão comprometidas.

Pensando nessa situação, este trabalho foi construído, com o propósito de mostrar que é possível desenvolver as aprendizagens infantis com recursos simples, que estão ao alcance de todos, mas principalmente na escola, espaço pelo qual mais cedo ou mais tarde a criança irá passar, tendo em vista a obrigatoriedade de sua inserção na escola a partir dos quatro anos de idade. Nessa perspectiva, o texto a seguir está dividido em três capítulos, os quais, cada um apresenta uma forma diferente de contar histórias para as crianças, visando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A pesquisa teve cunho bibliográfico, e buscou embasar-se em outros artigos que tratam do tema ou semelhante, bem como nas constatações de renomados autores que pesquisaram as questões sobre o desenvolvimento infantil. Dessa forma, pretende-se, a partir desse trabalho, contribuir com professores, educadores e familiares, na busca de estratégias de atividades que possam garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Cabe, então, os questionamentos: qual é a importância da contação de histórias para as crianças, além do entretenimento que estas proporcionam a elas? E qual é a melhor forma de se contar uma história para as crianças?

Muitos professores têm dúvidas sobre ler ou contar histórias, há aqueles que acreditam que se o texto for muito bem elaborado com vocábulos não muito usuais no cotidiano das crianças, elas não irão compreender a história; há ainda aqueles que acham que os contos de fadas não são apropriados para as crianças bem pequenas, isto é, na fase da educação infantil, além disso, alguns acreditam que a utilização de recursos como fantoches, varetas ou sombras para a dramatização da história podem assustar e amedrontar as crianças. É na perspectiva de sanar essas dúvidas que este trabalho foi elaborado, a fim de colaborar com o trabalho docente na educação infantil, bem como com as famílias que têm o hábito de contar ou ler histórias para as crianças em casa.

1. A Importância da Leitura dos Contos de Fadas para as Crianças

A leitura é algo essencial na vida do ser humano. Através dela, se examina os próprios valores e conhecimentos com os das demais pessoas. Tal como as pessoas, os livros podem ser surpreendentes, formar e informar leitores, além de transportá-los para outros mundos possíveis e torná-los indivíduos aprendizes e mestres.

Para tornar-se um bom leitor é imprescindível que desde muito pequenas as crianças criem o hábito de ouvir histórias, isto, é claro não depende unicamente delas, e sim, dos adultos que convivem com elas. Esses adultos precisam estabelecer uma rotina que contemple a leitura ou contação de pelo menos uma história por dia.

Os contos de fadas possibilitam o desenvolvimento da imaginação e instigam a curiosidade das crianças, que, prontamente é respondida no transcorrer da leitura desses contos. É uma possibilidade de descoberta e compreensão do mundo colossal dos conflitos, dos impasses e das soluções recorrentes a todos os povos.

Dessa forma, a leitura dos contos de

fadas na Educação Infantil é de suma importância para a formação das crianças, as quais, por meio deles, poderão formar-se e se transformar a respeito de diversas situações cotidianas, bem como dos ambientes que as cercam.

Segundo Villardi (1999, p. 11): "Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida". Ao chegar à escola, a criança descobrirá, através da leitura, um mundo mágico, habitado por seres incríveis e que chamam a atenção dela. "A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo". (MARTINS, 1994, p.25). Portanto, a leitura diária para crianças de todas as idades é algo primordial. É função da escola, ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos professores a escolha dos materiais adequados para cada faixa etária.

Na Educação Infantil, as situações de leitura devem vir acompanhadas de entusiasmo e entonação pelo professor, e este deve atuar como mediador para que a leitura se desenvolva de forma atraente para as crianças. "Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura". (KLEIMAN, 2007, p. 15). Ao ouvir a leitura ou relato de uma história, as crianças, mesmo caladas, participam ativamente do enredo narrativo, conseguem caracterizar as personagens e comunga da linguagem na qual o relato vai sendo feito.

Em sua prática docente, o objetivo que professor deve procurar atingir para formar leitores é que a criança consiga divertir-se, se emocionar, se encantar, ficar extasiada diante de uma história envolvente, tanto quando ouve, quanto ao lê-la.

É importante que o primeiro contato com a leitura seja uma fonte de entretenimento, prazer e valorização da própria leitura. Felizmente, algumas crianças têm a sorte de crescer em um lar no qual a leitura se faz presente cotidianamente e desde o berço. Por outro lado, há aquelas que só passam a conhecer e ter contato com os livros e a leitura quando ingressam na escola. É muito importante que pais e professores valorizem e incentivem o ato de ler. É comum se observar crianças da Educação Infantil que têm exemplos de leitores em casa, pegarem um livro e começar a "ler", este ato é conhecido como comportamento leitor. Segundo Lajolo (2002, p. 7): "quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela". O incentivo ou estímulo é a peça-chave para a formação de leitores.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.58):

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender), requer esforço.

Esse esforço não deve ser somente do aluno, nem somente do professor, e sim, um esforço de ambos em conjunto, porém, cada um exercendo sua função nesse processo; ao professor, cabe o esforço de fazer uma apresentação da leitura de forma cativante, despertando nas crianças curiosidade, simpatia e admiração pelo livro. Quanto ao aluno, ele precisa querer aprender a ler, gostar de ler e se interessar pelas atividades de leitura. Também, cabe aos pais o incentivo da leitura em casa, promovendo momentos específicos para essa atividade. Essa tríade, professor/aluno/família fará a diferença na formação de crianças leitoras. De acordo com o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 1998, p.135:

O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita.

É interessante que os professores organizem um ambiente especial para os livros na sala de aula, criem cantinhos de leitura, formem rodas de histórias, em um ambiente aconchegante e acolhedor, capaz de entusiasmar os alunos, estimulando a construção de uma relação prazerosa com a leitura. Os professores podem e devem ler contos de fadas para cativar as crianças e também deixá-los à disposição para que elas próprias possam ler e explorar as ilustrações dos livros.

2. Contos de Fadas: Histórias que cativam

Os textos de ficção são excelentes recursos para estimular a imaginação das crianças e desenvolver sua criatividade. Eles mobilizam os limites do imaginário pessoal e coletivo. Quando o sujeito ouve uma história, ele se reporta ao ambiente no qual acontece o fato narrado e torna-se participante do enredo.

Dentre os inúmeros textos pertencentes ao domínio estético/artístico, destaca-se o conto. "O conto é um relato em prosa de fatos fictícios" (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 2005, p. 21). O conto quando lido com emoção e entonação, tem o poder de despertar tanto no leitor, quanto no ouvinte, uma gama de sentimentos indescritíveis, pois ele consta de três momentos imprescindíveis e perfeitamente diferenciados que são:

a) Inicialmente apresenta um estado de equilíbrio;

b) Durante seu desenvolvimento dá lugar a uma série de episódios que se convertem em conflitos;

c) E, sua culminância se dá com a resolução destes conflitos.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Neles surgem relatos surpreendentes de histórias simples e doces, porque contar histórias é a arte de capturar os mistérios da vida em palavras. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. De acordo com Rocha (2003),

A palavra conto, usada para designar uma história curta, somente ficou popular depois que os irmãos Grimm criaram uma coletânea de narrativas tradicionais chamadas contos para crianças e famílias. A partir do sucesso desta obra, que foi publicada no ano de 1812, em diversos países, os contos de fadas foram recolhidos e organizados para a leitura das crianças (ROCHA, 2003, p. 4).

Os Contos de fadas, como o próprio nome sugere, são histórias que apresentam os poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais. Machado (1994, p. 44), enfatiza que "Fadas são os seres que fadam, isto é, orientam ou modificam o destino das pessoas. Fada é um termo originado do latim fatum, que significa destino". Os contos de fadas têm suas origens em um passado muito distante. Khéde (1986, p. 16), destaca que:

As origens dos contos de fadas são as mais diversas. Proveniente de contos folclóricos europeus e orientais, há neles um interessante cruzamento de princípios, entre os quais predominam os judaicos- cristãos e os da vertente mística da antiguidade greco-latina.

Pode-se observar que no Brasil os contos de fadas tiveram sua origem na Europa. As maiores referências em contos de fadas para os brasileiros são os contos dos irmãos Grimm e Charles Perrault e La Fontaine.

Os contos de fadas voltados para o público infantil são contos bem antigos e que ainda hoje podem ser considerados como obras de arte, pois, seus enredos falam de emoções comuns a todos os seres humanos (inveja, medo, ódio, ciúme, ambição, rejeição, decepção etc.), que só podem ser compreendidos e vivenciados pelas crianças por meio das emoções e da fantasia. Os contos de fadas são instrumentos para a descoberta desses sentimentos dentro da criança e muitas vezes nos adultos também, pois são capazes de envolvê-los em sua teia, excitando suas mentes e comovendo-os com a sina de suas figuras.

As leituras de contos de fadas constantes no planejamento do professor podem ter como objetivo o trabalho de alguns valores com as crianças, como, por exemplo, não mentir (Pinóquio) ou não desobedecer à mãe (Chapeuzinho vermelho) e assim por diante. Por meio da leitura diária dos contos de fadas, o professor, além de despertar nos alunos o prazer em ouvir histórias, fará com que eles absorvam a perspectiva formativa desses contos e reafirmem os valores morais e cristãos da vida em sociedade.

A leitura dos contos de fadas é indicada como atividade diária, pois eles exercem um grande fascínio nas crianças, são caminhos de descoberta e compreensão do mundo. De acordo com Bettelheim: "O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para elas".

Como já mencionado anteriormente, os contos de fadas contribuem muito para

a formação da personalidade das crianças e as ajudam a entenderem um pouco melhor o universo que as cercam. É muito importante, no processo de ensino oferecer uma atenção especial ao emocional das crianças, para que elas possam se tornar adultos bem resolvidos e capazes de vencer os desafios cotidianos.

Os contos são histórias simples, carregadas de realismo como a carência afetiva de "Cinderela", a pobreza de "João e Maria" ou o conflito entre a enteada e a madrasta em "Branca de Neve e os Sete Anões". Para ajudá-los na resolução desses conflitos, surgem as fadas, os anões, as bruxas malvadas, entre outros. Os contos de fadas são, então, uma mistura de realidade e fantasia e, é exatamente essa mistura que encantam e fascinam as crianças e até mesmo os adultos. Bettelheim, (2004, p.19), esclarece que:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fadas (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.

A fantasia explícita nos contos de fadas facilita a compreensão das crianças, pois é muito próxima da maneira como elas enxergam o mundo, e também porque ainda apresentam dificuldade em compreender a realidade. É importante salientar que as crianças dão vida a todas as coisas. Para elas, todos os objetos e elementos da natureza possuem vida própria.

Os adultos também ficam maravilhados em algum momento da vida. Por exemplo, quando acompanham uma novela, eles vivenciam todas as emoções como se fizessem parte daquele mundo. No final, ficam encantados com o "felizes para sempre" da mocinha e seu grande amor. Essas novelas são para os adultos um conto de fadas e os inspiram a vivenciar tais experiências na vida real. Da mesma maneira acontece com as crianças, elas vivenciam os contos de fadas e os colocam em prática em algum momento de suas vidas. "Os contos de fadas são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, cada qual dando sua interpretação e se aprofundando no seu eixo de interesse". (ABRAMOVICH,1994, p.121). Os contos de fadas abordam conteúdos de sabedoria popular da condição humana, por isso são tão importantes e se perpetuam até os dias atuais.

Segundo Machado (1994, p. 43)

No espaço sobrenatural não existe tempo real, tudo acontece de repente e justamente, com total arbítrio do acaso. Os personagens existem, mas não foram criados por leis humanas. São, antes, fenômenos naturais. Por isso são seres encantados.

Através da utilização dos contos, as crianças aprendem sobre os problemas internos dos seres humanos e suas soluções. É através deles também que o legado cultural é informado às crianças, tendo uma grande contribuição para sua educação moral.

Apesar da escola ainda se constituir o principal espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura e escrita, percebe-se a necessidade da leitura ser considerada, notadamente pelas crianças e jovens, como instrumento para toda a vida, de compreensão, crítica e emancipação dos dogmas da sociedade e não somente atrelada ao processo de escolarização. Aponta-se que a leitura é a base para o crescimento individual e, consequentemente, para o progresso educacional (FURTADO; OLIVEIRA, 2011, p. 70).

Ainda de acordo com as autoras, a sociedade está em constante transformação, e tais mudanças também se relacionam à leitura e à escrita, e que é fundamental o professor e as instituições, no caso a Escola, buscar instrumentos e recursos que permitam ao educando reconhecer a leitura como fator imprescindível ao pleno desenvolvimento do cidadão. Segundo Coutinho (1997, p. 205):

Há em tudo uma ordem humana, ensinando o bem, condenando o mal, socorrendo os desgraçados, exaltando os tenazes, fortalecendo a confiança no esforço ou mesmo na própria sorte, como no caso de A gata borralheira, exemplo de fé e esperança no destino.

Como garantia para um aprendizado emancipador, é fundamental resgatar condições que ampliem a visão do educando acerca da leitura e da escrita, não como mero instrumento formal de aprendizagem, mas como recurso que vislumbre um aprendizado para a vida toda.

Para Bettelheim (2002, p.7), por meio do conto de fadas é possível compreendermos os problemas interiores dos seres humanos, e, ampliado ao ambiente escolar permite resgatar o educando, contribuindo para o processo ensino aprendizagem, diminuindo a evasão escolar e os índices de reprodução.

Os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo em sua volta. A forma de julgamento que divide as personagens em boas ou más, belas e feias, fortes ou fracas, faz com que as crianças entendam alguns valores e condutas humanas para o convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa bibliográfica trouxe algumas respostas para os questionamentos iniciais, sem esgotar o assunto em questão, é claro. Constatou-se a importância do contato das crianças desde pequenas com os livros e textos para a formação de sujeitos leitores, letrados e com capacidade de escrever textos diversos coerentes e coesos.

As crianças gostam e compreendem as histórias lidas ou contadas pelos adultos. Através dessas histórias, elas viajam na imaginação e começa a criar suas próprias histórias, seus personagens, seus enredos etc. O professor não precisa ser criterioso ao ler uma história de contos de fadas, por exemplo, com receio de a criança se frustrar com o enredo da história ou sofrer com as maldades que atingem a princesa. Tudo isso é importante para que ela aprenda e compreenda que a vida real também tem dessas coisas e que existem pessoas boas e pessoas más e perceba que o bem sempre vence o mal. Portanto, não é necessário que o professor "esconda" ou altere partes da história.

Conclui-se também que a utilização de recursos e acessórios para se contar uma história é muito importante para que a criança compreenda melhor e interaja com a história narrada. Além disso, ela se transporta para o mundo imaginário e passa a ser representada pelo acessório utilizado (fantoche, boneco etc.), e a partir de então ela deixa a timidez e a inibição de lado e começa a se expressar verbal e gestualmente sem perceber o seu público e sentir vergonha. A utilização de recursos para as dramatizações de histórias é importantes para o desenvolvimento de diversas habilidades. Por meio dessas atividades a criança desenvolve a oralidade, amplia seu repertório de palavras, desenvolve a postura corporal, a noção espacial, entre muitas outras aprendizagens.

Por fim, conclui-se que os livros e os recursos da contação de histórias devem fazer parte do universo infantil com a intencionalidade de desenvolver aprendizagens diversas, além de entreter as crianças.

REFERÊNCIAS

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

_____. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série), Brasília, 1997.

BRITTO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo revela. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV, Nº VIII- JUN 2002. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf. Acesso em 23 ago. 2023.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Maria Betty. Contar Histórias: Uma arte sem idade. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, I. A., & BAGANHA, F. O Fantoche que ajuda a crescer. Porto: Edições ASA, 1989.

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. "Era uma vez.": o contar histórias como prática educativa na formação docente. Uberaba: UNIUBE, 2004. Dissertação de Mestrado.

FRAGATEIRO, C. Teatro Para Crianças (ou, um projeto global). Coimbra: Editor Centelha, 1983.

FURTADO, Cassia; OLIVEIRA, Lídia Biblo. Plataforma de incentivo a leitura literária para crianças. In CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, 2011, vol. 2, n. 1.

GLOTON, R., & CLERO, C. A Atividade Criadora Na Criança. Editorial Estampa, 1976.

GREGORIN, José Nicolau Filho. Leitura infantil: Múltiplas Linguagens na formação dos leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, María Elena. Escola, leitura e Produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

KHÉDE, Sonia Salmão. Personagens da Literatura Infanto-Juvenil. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura: teoria e prática. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Irene A. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOZZER, G.N.S.; BORGES, F.T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vygotsky. Interação, 2008.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Proposições, 2006.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCHA, Ruth. Contos para rir e sonhar. São Paulo: Salamandra, 2003.

SOUSA, A. A Educação pela Arte e Arte na Educação. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, L.S. (2009). Imaginação e criação na infância (Prestes, Z.R., Trad.) São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 2004).

O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA

ELISABETH APARECIDA DA SILVA

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir do olhar de uma professora, o espaço lúdico na Educação Infantil e as relações estabelecidas com as atividades desenvolvidas com uma turma de crianças de 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (20192020), de caráter exploratório, tendo como procedimento duas narrativas escritas pela professora participante do estudo. Os resultados apontam para certo distanciamento entre os fundamentos teóricos sobre a organização do espaço lúdico para a realização de atividades com as crianças, embora em alguns momentos a atividade lúdica se faça presente nas narrativas da professora. Conclui-se que a organização de espaço lúdico, em que a criança brinca, requer um olhar atento para as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, os brinquedos e os objetos substitutivos. Isso implica que o professor exerça um papel de organizador do trabalho educativo, em relação ao espaço lúdico e as atividades desenvolvidas no cotidiano, tendo como referência concepções teórico-metodológicas que direcionem suas práticas pedagógicas, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço lúdico; Brincadeira.

INTRODUÇÃO

Há uma ação fantástica que modifica a lógica habitual no cotidiano, subverte as regras do mundo real e dá lugar ao surgimento da ludicidade, onde germinam possibilidades de significação propostas pelas diferentes linguagens.

É o espaço lúdico, como lugar onde são criadas as condições, para as atividades das crianças que promovem seu desenvolvimento. À pergunta que pretendemos responder é: Como é organizado o espaço lúdico tendo em vista as atividades das crianças e seu desenvolvimento?

O estudo que apresentamos neste artigo trata sobre questões teóricas e práticas de organização do espaço lúdico da escola de Educação Infantil como questões relevantes para o desenvolvimento da criança. Propusemo-nos, inicialmente, explorar a temática espaço lúdico na Educação Infantil, estabelecendo a sua relevância para o desenvolvimento da criança por meio de atividades que atendam às suas necessidades.

Portanto, o objetivo geral é analisar a organização do espaço lúdico e suas relações com as atividades realizadas, narradas pela professora de uma turma de 5 anos, de uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil, em Imbituba. Alguns objetivos específicos foram estabelecidos: identificar as atividades desenvolvidas no espaço lúdico; descrever como esses espaços são organizados pela professora em sua rotina de trabalho; relacionar a organização do espaço lúdico com as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo em vista buscar conhecimentos sobre o tema pesquisado de forma a nos familiarizarmos com o assunto. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas duas narrativas escritas pela professora participante do estudo, tendo em vista compreender seu olhar para o espaço lúdico, como organiza e que relações estabelece com as atividades desenvolvidas nesse espaço. Como pesquisa qualitativa, neste estudo, investigamos questões particulares do cotidiano escolar que precisam ser analisadas qualitativamente, com o propósito de buscarmos seus significados.

De acordo com Minayo (1993, p. 22), A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Em relação às narrativas, trazemos Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 38) que tratam a narrativa da experiência como instrumento de pesquisa que relaciona o mundo da teoria ao mundo da vivência, e [...] se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria.

Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. A narrativa tem como ponto central a experiência humana, e requer um estudo colaborativo entre pesquisador e participante, de forma a contextualizar os relatos vividos pela professora e dados foi gerado em seus aspectos teóricos e práticos. A opção por essa perspectiva metodológica, no processo da investigação, possibilita que o participante seja também sujeito com voz e vez.

Fiorentini e Cresci (2013, p. 19) mostram que a narrativa é um instrumento que dá voz e vez ao professor ao afirmar que, [...] para investigar os processos de constituição da (s) identidade (s) dos professores em comunidades investigativas, é necessário dar-lhes voz e vez. Uma possibilidade para isso tem sido a análise de materiais escritos pelos próprios professores..., em que os professores tomam seu desenvolvimento profissional e sua aprendizagem docente como

eixos analíticos. Já para Clandinin e Connely (2015, p. 51), a narrativa como instrumento de investigação pode ser definida como um tipo [...] de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...].

Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. Refletindo sobre a complexidade da narrativa, compreendemos como esse instrumento de pesquisa dá voz e vez ao professor, sujeito do processo de pesquisa e não objeto pesquisado.

À vista disso, o estudo sobre a organização do espaço lúdico foi realizado a partir do olhar da professora participante, buscando lhe assegurar a participação ativa nesse processo. Os dados coletados nas duas narrativas escritas foram imprescindíveis para entendermos como é organizado o espaço lúdico e sua relação com as atividades nele desenvolvidas. Destacamos, portanto, a centralidade do estudo na relação espaço lúdico e atividade da criança. O artigo foi estruturado em três tópicos que abordam, no primeiro a organização do espaço lúdico em seus aspectos teórico-metodológicos, o segundo trata sobre a brincadeira no espaço lúdico da Educação Infantil, no terceiro tópico são apresentadas as análises das narrativas da professora, incorporadas também a introdução, as considerações finais e as referências dos autores aos quais recorremos.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO LÚDICO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Educação Infantil, referindo-se à escola, foi criada com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9394, em 1996. Mais tarde, entre outros documentos que normatizam e guiam a Educação Infantil, surgiram as Referências Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e outros documentos que, também, estabelecem normas e parâmetros para as políticas públicas da infância. Costa (2016, p. 24) lista esses documentos norteadores de diretrizes, como "o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), que controlam o desempenho da Educação Infantil" Os documentos oficiais asseguram os direitos da criança, abrindo espaço para a Educação Infantil como escola que deve cuidar e educar em todos os sentidos.

Costa (2016) destaca um trecho do documento, "Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação" (BRASIL, 2006), que evidencia o direito da criança e da família à escola e o dever do Estado de garantir o cumprimento desse direito. A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (COSTA, 2016, p. 25).

É nesse contexto, que analisamos a organização do espaço lúdico, imprescindível para as experiências das crianças em diferentes atividades que podem favorecer seu desenvolvimento. Quando brincam num espaço organizado, de acordo com suas necessidades, as crianças exploram um mundo imaginário, criam e recriam a realidade de diferentes contextos socioculturais pelos quais se apropriam da cultura humana historicamente produzida. (MELLO, 1999). Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado de produção e socialização de conhecimentos que visa, por meio de ações educativas, a formação de sujeitos éticos, participativos, criativos e críticos. Ao refletir sobre a necessidade de formação da criança, o professor da Educação Infantil precisa considerar suas interações e as práticas pedagógicas que oportunizam o contato com diversas linguagens e conhecimentos, ampliando seus conhecimentos teóricos e metodológicos a fim de planejar e realizar atividades significativas, que façam sentido para as crianças ao partir de suas necessidades e seus conhecimentos prévios.

A atividade educativa por meio de brincadeiras, desenhos, dramatizações etc. é de suma importância para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento, ao propiciar experiências que possibilitam a exploração do mundo e agregam conhecimentos. Na perspectiva histórica, a criação de espaços educativos para as crianças remonta a séculos de história e está vinculada ao papel das mulheres, quando estas deixam tão somente de cuidar de filhos e lares integrando-se ao mundo do trabalho. (COSTA, 2016).

No Brasil, Costa (2016, p. 23) busca Baltar e Leone (2008) para contextualizar a criação de creches, inicialmente, como espaços onde eram "depositadas" as crianças enquanto suas mães trabalhavam. A partir do ano de 1980 visualizamos características distintas desde o ano de 1930 com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho e economia tanto mundial quanto brasileira em conjunto com uma inflação alta e um processo de recessão econômica a população economicamente ativa aumentou de 39,6% para 43,3%, somente no período de 1979 e 1989.

Esse aumento foi influenciado significativamente pela continuidade da entrada de mulheres no mercado de trabalho após 1970. Tanto que, ao final dos anos 80, mais de um terço da população economicamente ativa

era composto por mulheres. Isso ocorreu devido a globalização da economia, que acelera o processo de urbanização e industrialização no país. Nesse contexto histórico, um grande número de mulheres de baixa renda foi para o mundo do trabalho, e para isso necessitavam de um espaço para deixar os filhos onde recebessem os cuidados. Horn (2004) referido por Costa

(2016, p. 23) aponta que, "Sem a existência de um lugar para deixá-los, criou-se a creche, que no início era considerada apenas um "depósito de crianças".

A creche era um espaço assistencialista que se assemelhava a um lugar em que as crianças ficavam enquanto suas mães trabalhavam. Não havia uma intenção de educá-las. Quando tratamos sobre o espaço lúdico na Educação Infantil, neste estudo, partimos do pressuposto de que é um lugar planejado com as condições necessárias para cuidar e educar das crianças. Costa (2016, p. 27) esclarece que, em primeiro lugar, deve-se pensar na organização física e no desenvolvimento da criança para garantir sua socialização e autonomia. À vista disso, [...] tudo deverá estar acessível às crianças, desde objetos pessoais, móveis, quadros, assim como os brinquedos. Pois, só assim, o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

O espaço lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil quando organizado para atender às necessidades da criança, para isso deve configurar-se como espaço educativo. Isso implica planejar e organizar as condições para que seja um ambiente de descobertas, de experiências e de oportunidades de inserção social da criança. Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis.

Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004 apud COSTA, 2016, p. 28). Os objetos que fazem parte do espaço lúdico devem ser impulsionadores dos desafios da criança, sendo, portanto, escolhidos, confeccionados e inseridos no espaço, tendo em vista as atividades cotidianas que favorecem o desenvolvimento infantil.

Costa (2016, p. 28) reitera os estudos de Lima (1989) para tratar da importância do espaço para a criança, "[...] pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela". A organização do espaço, portanto, deve criar condições para que a criança participe de atividades nas quais a cultura em suas máximas qualidades – de objetos, valores, sentimentos, atitudes, tempo, espaço e relações – esteja presente no cotidiano.

A forma como o espaço é organizado, e nele os materiais são selecionados e dispostos, é fundamental tanto quanto as atividades que se realizam para a apropriação da cultura pela criança. Os brinquedos, os objetos substitutivos e a disposição dos materiais criam as condições para atividades que fazem sentido para a criança.

Nessa perspectiva, o espaço lúdico não pode ser estruturado limitado, imóvel e desagregador, mas precisa caracterizar-se pela abertura e flexibilidade, abrindo possibilidades para a criança intervir, criar e recriar. Na Educação Infantil, isso é imprescindível para a criança que está descobrindo o mundo de objetos, fenômenos, tempos, espaços e relações entre as pessoas. O espaço lúdico como fonte de aprendizagem da criança não é neutro, define-se pela forma como o professor o

planeja e constrói intencionalmente, junto às crianças, para que elas interajam.

Vistos como espaços de cultura que "[...] pulsam nosso modo de viver, revelam-se nossas histórias e nosso modo de nos relacionar com as pessoas e com o mundo a nossa volta". (LIMA, 1989 apud COSTA, 2016). Por exemplo, uma mesa pode transformar-se em uma casa ou uma fábrica ou, até mesmo, uma piscina.

A criança brinca no espaço lúdico para vivenciar as situações da vida dos adultos, num contexto em que, partindo de uma situação imaginária, o espaço se transforma e ganha novas funções com diferentes materiais dispostos, que partem de uma lógica de organização em seus usos cotidianos. (MELLO, 1999). Costa traz os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil para discutir o conceito de organização do espaço como ferramenta indispensável na educação das crianças pequenas, apontando as implicações para o trabalho pedagógico com as crianças: [...] deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligado aos projetos em curso.

Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 1998, p. 58, apud COSTA (2016, p. 58). Os objetos oferecidos à

criança na Educação Infantil devem ser escolhidos por ela. Sua inserção depende de certas características como texturas, dimensões, cores, formas etc., e precisam ser disponibilizados de forma que possam ser manuseados e explorados. Costa (2017, p. 29) reitera Carvalho e Rubiano (2001) ao afirmar que "a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores".

O espaço lúdico também se constitui como um espaço impulsionador de vivências da criança, em sua relação com o meio tendo um importante papel em seu desenvolvimento emocional em relação com todo seu desenvolvimento. Para Costa

(2016, p.31), "as emoções são reações psicológicas, as quais influenciam na percepção, na aprendizagem e no desempenho das crianças".

O BRINCAR NO ESPAÇO LÚDICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança constitui-se como ser humano ao desenvolver suas aptidões, capacidade e habilidades nas interações com o outro, e por meio desse processo apropria-se do mundo da cultura, mediada por uma pessoa mais experiente, tendo a linguagem, também, um papel mediador nesse processo como instrumento de significação (MELLO, 1999). Esse processo se dá por meio de uma atividade da criança na relação com o outro, portanto, é coletiva.

A atividade da brincadeira começa quando a criança vivencia situações em que surgem as tendências irrealizáveis, ela quer ser como o adulto, mas não é um adulto nem fisicamente nem psicologicamente, por outro lado, ainda não controla seus desejos, então brinca imitando a vida adulta a partir de uma situação imaginária. A brincadeira é a atividade principal da criança que se inicia em torno dos 3 anos de idade. (VIGOTSKI, 2008).

Antes da brincadeira, a criança passa pela atividade manipulatória, em que explora os objetos pelos órgãos dos sentidos, o olfato, a visão, o tato, a audição, paladar. Para uma criança pequena tudo pode ser experimentado com os objetos ao seu redor. Também essa atividade com os objetos é uma fase em que a criança já começa a assimilar sentimentos, atitudes, valores etc e desenvolver suas habilidades, capacidades, aptidões. Ao tratar sobre a atividade da brincadeira, Vigotski ressalta duas questões fundamentais que passamos a abordar: [...] a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré escolar. (VIGOTSKI, 2008), p. 24) A brincadeira em si não tem como critério a satisfação, porque a criança encontra satisfação em outras vivências mais fortes e profundas. A atividade em si pode não proporcionar satisfação, como por exemplo uma brincadeira que envolve prêmios, a criança perde e fica insatisfeita, mas continua querendo brincar, mostra que a brincadeira para a criança não é a realização de uma satisfação, mas é o desejo de realizar por meio de uma situação imaginária os papeis da vida adulta que ainda não pode desempenhar como criança.

A concepção vigotskiana de brincadeira "[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca". O novo nessa atividade é a "imaginação [...] que está ausente na consciência da criança na primeira infância, [...] e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência" Assim como as demais funções psicológicas, a imaginação desenvolve-se na ação concreta.

A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação". (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Em torno dos três anos, a criança apresenta um comportamento com "tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não realizáveis imediatamente, que não desaparecem como desejos", esses desejos não se extinguem e, ao mesmo tempo, sua predisposição para a realização imediata permanece. Eis aí a gênese da brincadeira. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Como a criança não pode realizar imediatamente seus desejos, ela cria situações imaginárias para vivenciá-los no faz de conta. Por isso, brincando ela pode ser o bombeiro, o piloto de um avião, um médico etc. Vigotski (2008, p.26) explica que, Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna se possível em razão da divergência, que surge na idade pré escolar, entre o campo visual e o semântico.

O autor constatou em muitas de suas pesquisas que a criança, na primeira infância, não separa o campo de significado do campo visual na relação com os objetos, pois há uma união entre o objeto e a palavra que o significa. Por exemplo, se a mãe fala 'relógio' para uma criança de dois anos, ela começa a procurar esse objeto porque a palavra para ela significa um lugar conhecido, numa determinada situação dada por esse objeto.

Na brincadeira, a ação e o objeto podem ser substituídos por outra ação e por outro objeto. A criança refaz uma ação em outra no campo do significado, e já não precisa da situação real que está no campo visual. Esse é o ponto central na brincadeira que se situa num campo abstrato do significado, embora a criança ainda não realize as operações abstratas de pensamento, pois ela se movimenta no campo situacional, concreto. A isso, Vigotski (2008, p. 34) chama de "contradição genética da brincadeira".

A criança age na brincadeira como se fosse uma situação real, realizando no movimento situacional do brincar o que mais tarde realizará no campo semântico ao significar, por isso, podemos dizer que a brincadeira é uma pré-linguagem da escrita que desenvolve a função simbólica da criança e a prepara para assimilar, mais tarde, os signos gráficos da escrita simbólica. Para Vigotski (2008, p. 26), "Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária".

Assim, no faz de conta a criança aprende a agir em função do sistema de vida dos adultos, de um objeto e de situações imaginárias, sempre com regras, inicialmente ocultas e não conscientes, que depois tornam-se regras explícitas tendo o sistema da via adulta como referência. Ao tratar do brinquedo e o brincar, mostrando a importância dessa atividade lúdica que propicia o desenvolvimento da criança, Costa (2016, p. 38) reitera Horn (2004), afirmando que "O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas" e, explica: "ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica".

Isto posto, é fundamental compreendermos a importância do tempo e espaço das atividades infantis, de maneira que [...] se assegure à criança o tempo e o espaço para que o educativo seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. (MARCELINO, 1990 apud COSTA, 2017, p. 38-39). O espaço lúdico só cumpre seu papel quando possibilita à criança usufruí-lo plenamente, isso requer que sua organização tenha como foco o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, o espaço [...] que se deseja, é aquele onde todos que fazem a escola sintam-se bem, onde os professores conscientes da importância dos espaços na aprendizagem da criança, tenham liberdade de criar e recriar a práxis pedagógica a partir lócus da aula, sejam espaços internos ou externos; é aquele no qual a criança possa apropriar-se dos sabores, cores, sons e aromas (HORN, 2004) no desenvolvimento interpessoal, afetivo, da identidade e da autonomia.

Enfim, o espaço que deve ser pensado e arquitetado para atender as propostas de educação que se deseja é aquele onde desde os muros aos banheiros, ensinem. (COSTA, 2016, p. 43-44). Enfim, a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, quando de fato o brincar é a realização de uma situação imaginaria que possibilita desempenhar papeis sociais, nos quais vivencia o sistema de vida dos adultos.

Nessa atividade, a organização do espaço lúdico é condição para sua realização. Cabe aos educadores que atuam na Educação Infantil ampliar o olhar sobre as atividades realizadas no espaço lúdico tendo em vista o brincar, como espaço que propicia o desenvolvimento infantil. Para isso, a organização do espaço requer um espaço lúdico, organizado intencionalmente, que seja [...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança criança, criança adulto e deles com o meio. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos (SANTOS, 2017, p.243). Isso posto, entendemos a essencialidade da organização do espaço lúdico com materiais e objetos adequados para as interações das crianças, pois como construção social o espaço tem um papel fundamental ao trazer a cultura historicamente construída pelas gerações que nos precederam. Costa (2017) busca Horn (2004) para explicar o papel preponderante do meio no desenvolvimento da criança, pois ela se situa como indivíduo em sua singularidade ao se relacionar nesse meio, e, assim, aprende a conduta humana por meio das interações.

Explica a autora que [...] o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004 apud COSTA, 2017, p. 245).

Concluímos que a organização de espaço lúdico em que a criança brinca requer um olhar atento para as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, os brinquedos e os objetos substitutivos. Isso implica que o professor exerça o papel de organizador do trabalho educativo quanto à organização do espaço e sua relação com as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a finalidade deste artigo ao definir o espaço lúdico como lugar onde devem ser criadas as condições para as atividades que promovam o desenvolvimento infantil. A vista dessa concepção de espaço lúdico, realizamos a pesquisa por meio de duas narrativas com uma professora de Educação Infantil, de uma turma de crianças de 5 anos de idade.

Na análise das narrativas, o olhar da professora revela suas ideias, concepções, atitudes, valores expressos em sua escrita. Visto pelas lentes dos estudos teóricos a que recorremos, constatamos o distanciamento entre suas práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos citados pela própria professora, pontuando a seguir algumas questões que consideramos imprescindíveis para a organização do espaço lúdico na escola da infância.

A primeira questão se refere às sequências didáticas que, embora possam promover o desenvolvimento da criança, necessariamente precisam ser realizadas por meio de atividades significativas, isto é, que façam sentido para a criança. A sequência didática, como um conjunto de atividades organizadas de forma interligadas, envolve a realização de atividades simples para atividades mais complexas que precisam ser planejadas intencionalmente. Isso implica intervir na zona de desenvolvimento proximal da criança, de maneira a favorecer as variadas formas de expressão por meio de diferentes linguagens.

A segunda questão remete à concepção da professora sobre prática docente situada na perspectiva sociointeracionista e alinhada a BNCC. Considerando que a BNCC responde às demandas do mercado na sociedade capitalista, parece-nos que se instala certa contradição entre educar a criança para o mercado e, simultaneamente, educar a criança para seu desenvolvimento pleno. A descrição do projeto Duna Viajante, ainda que a professora não tenha citado a brincadeira, provavelmente, envolveu as crianças em situações imaginárias que desencadearam a brincadeira como a caça de tesouro.

A brincadeira é uma atividade fundamental na vida da criança, como atividade da pré-história de desenvolvimento da escrita da criança, importante para formação da função simbólica e para impulsionar o desenvolvimento da criança, formando sua personalidade, inteligência e consciência. Nesse sentido, o projeto Duna Viajante parece ter explorado possibilidades de as crianças vivenciarem as relações sociais da vida dos adultos, de maneira a exercitarem sua autonomia e demais funções psicológicas, entre elas as emoções, o pensamento, a atenção, a imaginação etc., contribuindo para seu desenvolvimento. Outra questão analisada é a concepção de socio interacionismo, também referida pela professora como sociocultural, e a citação do livro já lido Pensamento e Linguagem, assim traduzido no Brasil, mas que em russo significa Pensamento e Fala. A fala e o pensamento são processos distintos e se desenvolvem separadamente, encontrando-se na formação do pensamento verbal. Nessa direção, não fica evidenciado o movimento da professora no sentido de olhar para suas práticas pedagógicas tendo em vista uma concepção teórica que respalde suas práticas.

A última questão analisada é a expressão metodologia lúdica empregada pela professora referindo-se as atividades não dirigidas, importantes para o aprendizado, em que a professora relata que o papel da professora é observar e registrar a brincadeira. A professora se refere ao brincar, embora não registre explicitamente. Trata-se da atividade lúdica que se realiza no faz de conta, no brincar, na brincadeira. Entretanto, a questão não é uma metodologia lúdica, é uma metodologia que se assente em uma concepção teórica, pois a prática não se separa da teoria. Vigotski (2008) explica que a brincadeira é uma atividade que desenvolve a criança, em que ela realiza brincando seus desejos irrealizáveis. Para sua realização, é preciso criar as condições objetivas, entre elas a organização do espaço lúdico, e, sobretudo, organizar o trabalho pedagógico tendo em vista como pode propiciar às crianças brincadeiras, das mais simples às mais complexas, que podem se tornar mais complexas com a intervenção do professor. O brincar é necessário para que a criança se aproprie das máximas qualidades humanas que podem desenvolvê-la plenamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, S.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da linguagem escrita nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo teórico. Educação & Linguagem, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

BORTOLANZA, A. M.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular:

concepções e desafios. Ensino Em Revista, v. 25, n. Especial, 2018.

BUSS-SIMÃO, M. Experiência sensoriais, corporais e de movimentos na BNCC. Consultoria prestada ao MEC-Coedi/Unesco em apoio à consolidação do documento da referência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Mimeo, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015. COSTA, R. J. da S. A organização dos espaços-ambiente das instituições de educação infantil: Influências no desenvolvimento

e aprendizagem da criança. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente. Belo

Horizonte, v. 05, n.08, p. 11- 23, jan/jun.2013. LIMA, M. E. C. de C.;

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. Disponível em. Acesso em: 9 de abril. 2017. MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação Infantil. Proposições, Campinas, v. 10, n.1, 1999, p. 16-27.

MINAYO, M. C. S. (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PANOZZO, N. C. P. Descobrindo um caminho. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. C.

P. Mergulhos na leitura: a compreensão leitora da literatura infanto-juvenil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

PEREIRA, R. S. Ludicidade, infância e educação: Uma abordagem histórica e cultural. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set. 2015.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, V. C. de F. F. A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. FATEB Científica, v 01, n. 1, jul./dez., 2017.

VIGOTSKI, L. S. A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Iniciativa Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, jun. 2008.

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA DE FREITAS CAVALCANTE

RESUMO

As representações do brincar fazem a criança vivenciar e solucionar conflitos, elaborando hipóteses cada vez mais sofisticadas. O brincar faz parte da nossa cultura e constitui na infância a mais importante forma de linguagem da criança. As brincadeiras fazem parte do cotidiano escolar e possibilitam o ganho de aprendizagens significativas. Por meio desta prática as crianças vivenciam repertórios adultos, estabelecendo vínculos entre a fantasia e a realidade, neste processo ela participa fazendo escolhas e representando papéis.

Palavras- chave: Brincar; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A palavra jogo, na língua portuguesa, tem o significado de divertimento, passatempo, zombaria. A ação de jogar acaba se confundindo com brinquedos ou brincadeiras livres de regras, mas eles têm sido tema de muitas reflexões por parte de vários pensadores que aprofundaram seus estudos e identificaram sua importância para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos físico, social, cognitivo e emocional, especialmente para o educando.

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

A própria escola vem ignorando a individualidade de cada aluno, não respeita as diversidades e o tempo de cada um, o professor apenas deve cumprir o planejamento proposto e fazer atingir as metas que a escola define. Ela propõe exercícios sem sentido algum, ensina apenas um conjunto de regras sem valores para o aluno.

O professor deve criar mecanismos de não deixar a sua aula cair numa rotina, nos quais os alunos se tornem cada vez mais desinteressados e desestimulados no processo de aprendizagem.

Devemos educar nosso aluno para ser um cidadão crítico reflexivo e dinâmico, capacitado intelectualmente e profissionalmente para atender as exigências do mercado. E para isso o professor precisa atuar também de maneira crítica e reflexiva.

Como educadoras o objetivo desse estudo é discutir algumas atitudes e comportamentos dos professores de educação infantil, em relação ao brincar com base nas experiências e de estudos sobre atividades lúdicas e como são importantes para o desenvolvimento infantil.

O objetivo desse estudo foi discutir atitudes e comportamentos do professor, em formação inicial e que atuam na educação básica, em relação ao brincar com base na sua experiência na participação em uma atividade lúdica.

Fazendo com que os educadores desenvolvam uma prática educacional voltada para seus alunos, tornando-os pessoas atuantes e críticos. Precisamos tomar consciência que nossas atitudes como educadores de educação infantil devem ser repensadas, elevando o conhecimento do professor a respeito das atividades lúdicas.

O jogo e o brincar devem ser um tema bastante estudado dentro das escolas de Educação Infantil, na qual a criança está dentro da fase correta para aprender diversos valores e com isso aprendem de forma mais significativa.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constante reflexão das práticas pedagógicas é uma iniciativa básica para que a escola possa se tornar um verdadeiro ambiente para a aprendizagem. Buscamos analisar sobre a contribuição das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois a utilização deles estimula a aprendizagem na educação infantil, por meio dos mesmos, a aprendizagem acontece de maneira lúdica e muito significativa proporcionando ao educando o prazer de aprender.

É por meio das brincadeiras e dos jogos que a criança constrói o seu universo, manipulando-o e trazendo para a sua realidade, situações inusitadas do seu mundo imaginário.

Não sendo apenas um instrumento didático facilitador para o aprendizado, pois os jogos e as brincadeiras influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e sua criatividade. O brinquedo contribui e muito para a criança exteriorizar seu potencial criativo.

Percebemos que a criança brinca e joga, desde os primeiros anos e logo toma consciência do imaginário, da imitação e das regras, tornando também fonte de prazer. Por meio do brincar a criança tem uma experiência vivenciada, uma vez que a mesma

descobre um mundo mágico, inventa, cria, estimula habilidades, a curiosidade e em especial a sua independência. A criança constrói suas próprias ideias sobre o mundo que a cerca, mediante a realização dos jogos e brincadeiras, refletindo com isso seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra.

No momento que o professor de Educação Infantil compreender a importância de se avaliar os mecanismos e raciocínio empregados em cada brincadeira, deixa de lado o certo e o errado. Passando a valorizar todas as ideias elaboradas pelas crianças, competindo ao professor apenas conduzir o aluno a refletir, para que a própria criança faça suas reformulações e atinja de maneira significativa o seu aprendizado.

Quando jogos e brincadeiras são utilizados dentro da escola, com uma visão pedagógica estimula o desenvolvimento psicomotor, emocional, afetivo, cognitivo entre outras áreas de aprendizagem, mas devemos identificar as necessidades individuais de cada aluno para que possa estabelecer uma estratégia que supra essas carências.

Precisamos como educadores, entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas do sujeito e utilizar as atividades lúdicas justamente na busca de possibilidades de aprendizagem e compreensão não só de conteúdos, mas de valores também.

Utilizar os jogos para ensinar é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que os alunos têm acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e

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

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

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

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

Nesse processo o professor é a peça fundamental, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, ajudando as crianças a tomarem consciência de si mesmas, e da sociedade em que vive e deve interagir. O professor deve oferecer várias ferramentas para que a criança possa escolher seus caminhos, construir valores, ter uma visão de mundo e considerar as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Atualmente o que predomina são os brinquedos industrializados, muitos estudiosos apontam que os setores produtivos estão disponibilizando brinquedos na área educacional, brinquedo é brinquedo. O brincar não significa perda de tempo como também não é uma forma de preenchimento de tempo, mas uma maneira de se colocar a criança de frente com o objeto, muito embora nem sempre a brincadeira envolva um brinquedo, ou algum objeto.

O brinquedo possibilita o desenvolvimento total da criança, pois envolve afetivamente no seu convívio social. A brincadeira faz parte do mundo das crianças. Nesse momento que a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o seu grupo.

O brincar é uma das formas de linguagem que a criança usa para entender e interagir; consigo mesma, com seus pares e com o próprio mundo. Devemos destacar a importância de valorizar as atividades lúdicas na Educação Infantil, pois essas atividades fazem com que as crianças possam incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que fo-

ram construindo.

O brinquedo vem sendo valorizado, por ser um componente ativo do processo educacional, é um poderoso auxiliar da aprendizagem, sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em escolas de Educação Infantil.

A psicopedagogia é um ramo que opera de forma preventiva e terapêutica, e posiciona-se para compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias pedagógicas com o objetivo de solucionar problemas que podem surgir nos processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Assim, o papel do psicopedagogo é de muita importância dentro do processo ensino aprendizagem.

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

Brincar possibilita interiorizar modelos adultos dentro dos grupos sociais. Proporciona a autoestima das crianças e a evolução das conquistas de maneira criativa.

A liberdade para escolher seus pares e às representações que vão assumir, possibilitam que as crianças elaborem pensamentos importantes para resolução de conflitos.

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

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

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

As relações construídas pelo brincar de maneira que a criança aja livremente possibilita que as outras brincadeiras surjam, como o faz de conta, a representação de papéis, a reprodução dos papéis sociais, os quais as crianças vão expressando os valores que estão aprendendo.

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

O brincar é uma atividade natural e inerente à infância. Desde os primeiros momentos de vida, as crianças se envolvem em jogos e brincadeiras, explorando o mundo ao seu redor de maneira lúdica. No entanto, muitas vezes, esse elemento tão essencial para o desenvolvimento infantil acaba sendo negligenciado no contexto educativo.

A educação infantil tem como objetivo proporcionar um ambiente favorável para que a criança possa aprender, crescer e se desenvolver de forma integral. Nesse sentido, o brincar desempenha um papel fundamental, pois é através dele que a criança estabelece conexões cognitivas, emocionais e sociais, ampliando seu repertório de conhecimentos e habilidades.

Ao brincar, a criança manipula materiais, imagina situações, cria histórias, dialoga com os amigos e experimenta diversas possibilidades. Dessa forma, ela desenvolve habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais de maneira integrada. É jogando, construindo, explorando e experimentando que a criança aprende sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesma.

Além disso, o brincar proporciona à criança a oportunidade de exercitar sua imaginação e criatividade. Através das brincadeiras, ela pode inventar personagens, lugares, histórias e universos inteiros, experimentando diferentes papéis e vivenciando novas realidades. Essa capacidade de criar e imaginar é essencial para o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de adaptação.

Outro aspecto importante é que o brincar promove o prazer e o bem-estar. Quando a criança está brincando, ela está imersa em uma atividade que lhe traz satisfação e alegria. Essa experiência positiva contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, elementos essenciais para a construção do processo de aprendizagem.

Além disso, o brincar em grupo possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a capacidade de compartilhar, negociar, cooperar e resolver conflitos. Ao interagir com outras crianças, a criança aprende a respeitar o espaço do outro, a escutar diferentes pontos de vista e a trabalhar em equipe. Essas habilidades são fundamentais para a formação de vínculos afetivos saudáveis e para a construção de

uma convivência harmoniosa com os outros.

Um aspecto relevante é que o brincar também tem um papel fundamental na aprendizagem de conteúdos curriculares. Ao incorporar elementos lúdicos no processo educativo, é possível despertar o interesse e motivar as crianças a aprenderem. As atividades lúdicas proporcionam um contexto significativo e prazeroso, onde a criança pode explorar conceitos como cores, formas, números, letras, entre outros, de maneira ativa e envolvente.

Assim, é fundamental que o ambiente educativo seja pensado de forma a proporcionar espaços e materiais adequados para o brincar. É necessário que os educadores entendam a importância do lúdico e sejam capazes de planejar e desenvolver atividades que estimulem a criatividade, a imaginação e a interação social das crianças.

É importante destacar que o brincar não deve ser visto como um momento de lazer ou como uma atividade secundária no processo educativo. Pelo contrário, brincar é uma atividade séria e de grande relevância para o desenvolvimento infantil. Ao incluir o lúdico como uma estratégia pedagógica, os educadores estão proporcionando às crianças oportunidades ricas e significativas de aprendizado.

Por fim, o lúdico e o ato de brincar são elementos essenciais na educação infantil. Através do brincar, a criança se expressa, conhece o mundo, desenvolve habilidades e constrói conhecimentos. É através das brincadeiras que ela experimenta, inventa, imagina, cria e se torna protagonista de sua própria aprendizagem. Portanto, é fundamental que a educação valorize e estimule o brincar como uma atividade indispensável no desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio destas teorias sobre jogos e brincadeiras concluímos que estas atividades da criança não são um passatempo, pois nestes atos está associada a possibilidade de se socializar, se comunicar, garantir trocas e trabalhar sentimentos e, sobretudo, conhecer-se e relacionar-se com o outro e se relacionar com o objeto de conhecimento. Há muita divergência e uma complexidade enorme de como se trabalhar o lúdico em sala de aula. Todo educador deve conhecer as crianças, suas características, ter conhecimento sobre a metodologia para atuar de acordo com a faixa etária dos alunos como mediador e ter base na legislação para uma boa formação das crianças.

A prática educativa visa tanto à perspectiva teórica, fundamentando a proposta pedagógica quanto à prática escolar, práticas essas entre o cuidar e o educar, interagindo todos os aspectos das crianças para o seu desenvolvimento pleno. De acordo com a LDB (Leis de Diretrizes e Bases) da Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que está ganhando amplitude cada vez maior dentro da educação.

É necessário qualificar e valorizar os profissionais que se dedicam à educação da primeira infância e implantar políticas educacionais adequadas à faixa etária e aos interesses da comunidade e criança. Para isso, deve-se ampliar e auxiliar a formação ampla e contínua do professor para a Educação Infantil, formação esta que atenda os aspectos sociais, culturais e também os voltados para a primeira infância. O educador possuindo uma boa formação vai saber transpor da teoria para a prática, vai criar didáticas adequadas e de qualidade para o cuidado e a educação com as crianças de acordo a sua postura ética e comprometida com o desenvolvimento adequado das crianças.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. C.; MANTOVANI DE ASSIS, O Z. Piaget para professores. Prefeitura municipal de Indaiatuba SP

AZEVEDO, A. B. et al. Saberes Docentes, Saberes Discentes e Currículo / Universidade metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: Ed. do Autor, 2008. 112 p.

BRASIL. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de l996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BROUGÉRE, G. Brinquedo e cultura. 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M., org. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3.d. São Paulo, Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais. 3. Ed. São Paulo, Loyola, 1999.

OLIVEIRA, V. B., org. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, Vozes, 2000.

OLIVEIRA, V. B., org. O símbolo e o brinquedo: a representação da vida. Petrópolis, Vozes, 1992.

PIAGET, S.; INHELDER, B. A psicologia da criança. 14. Ed. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A., 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA: UTOPIA OU REALIDADE?

FABIANA SOUZA FARIAS

RESUMO

Este trabalho trata da formação continuada docente sob o ponto de vista neurocientífico, objetivando aproximar os conhecimentos da biologia ao processo de ensino aprendizagem. O estudo das teorias de ensino aponta avanços na educação, mas elas não abrangem em sua totalidade a forma como os alunos aprendem e este é o desafio atual de nossas escolas. Por isso, repensar a formação docente é um caminho possível para que se atinja um quadro de mudanças no processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo por base o estudo do sistema nervoso.

Palavras-chave: Formação Continuada; Teorias de Ensino; Sistema Nervoso.

ABSTRACT

This paper is about continuing teacher training from a neuroscientific point of view, aiming to link knowledgements of biology and teaching-learning process. Teaching theories point to advances in education, but they do not fully cover the way students learn and this is the current challenge of our schools. Therefore, rethinking teacher training is a possible way to reach a framework of changes between teaching-learning process based on nervous system studies.

INTRODUÇÃO

A Educação Contemporânea encara o grande desafio de promover a qualidade no ensino. Para tanto, valorização dos profissionais da educação, formações continuadas e um novo olhar para os alunos é exigido.

No campo educacional, estudamos teorias que apontam o processo de 'como' o aluno aprende, mas sem uma intervenção científica para o mesmo. Assim, a ciência moderna pode contribuir com grande valia nessa compreensão que tende a mudar as práticas de ensino.

Segundo Libâneo (1994, p. 17), não há sociedade sem prática educativa e esta prática não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também um processo de prover conhecimentos e experiências culturais.

Neste sentido, complementa, tornamo-nos indivíduos aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

O presente estudo traz um diálogo possível entre a Educação e a Neurociência, numa perspectiva de se compreender que as Ciências Humanas, extremamente importantes para uma reflexão sobre o processo histórico social, pode se aproximar das ciências biológicas num movimento de elucidar o processo de aprendizagem em sua totalidade.

O Sistema Nervoso é responsável por nossa aprendizagem e, portanto, deve ser permeado nos cursos de graduação e formações continuadas dos docentes, seja via ensino superior ou formação in loco.

A grande questão é compreender em que medida o conhecimento da neurociência pode contribuir em nossa prática pedagógica e de que forma esse novo saber pode ser disseminado no grupo docente.

A metodologia utilizada contemplou pesquisa e leitura de livros de diversos autores relacionados, consulta de dados sobre as teorias de ensino e pesquisas na área de investigação desta pesquisa.

1. Breves considerações sobre as teorias de ensino

As Ciências Humanas estudam o homem como ser social apoiadas na Filosofia, Artes, Comunicação etc. sendo complexas e de grande importância para a sociedade. As teorias do ramo da Linguística, Pedagogia e da Psicologia são fundamentais para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva histórica.

Por assim dizer, há uma importante discussão acerca das premissas da Pedagogia Tradicional e Moderna sob a perspectiva das práticas pedagógicas realizadas em ambas, pautando questões sobre a atuação dos profissionais docentes na atualidade, que tanto criticam as concepções tradicionais, embora, na prática da sala de aula, permaneçam com as mesmas atitudes e pensamentos.

Em contrapartida, as Ciências Biológicas estudam todas as formas de vida, pesquisando sua origem, evolução, estrutura e funcionamento dos organismos; analisando as relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Por esta razão não é uma ciência estática, sempre revisando e trazendo novas contribuições para a humanidade. Contribuições, aliás, que tendem a revolucionar a forma como pensamos e praticamos a educação através das pesquisas em neurociência.

A neurociência vem para corroborar com as ciências humanas, principalmente porque é possível dizer que uma boa parte sobre como o ser humano é, pensa, age e se

desenvolve é a partir de sua perspectiva neurológica, não sendo determinista ou reducionista, mas abrangente e transdisciplinar.

Autores como Vygotsky, Wallon e Piaget propuseram um olhar diferenciado à pedagogia que rompe com o ensino bancário, tradicional e dominador. Suas teorias se baseiam no ramo da psicologia, apresentando uma relação entre os processos biológicos do ser humano e a aprendizagem, embora cada um tenha preconizado um aspecto como a afetividade e as relações sociais.

Piaget revolucionou os conceitos de inteligência e desenvolvimento cognitivo, considerando que o pensamento lógico se desenvolve gradativamente, por etapas. Sua teoria é cientificamente comprovada, mas, em se tratando de ensino e aprendizagem, deve-se considerar que cada indivíduo possui tempos diferentes de desenvolvimento biológico, inclusive permeado pelas relações sociais, como foi proposto por Vygotsky.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Segundo Vygotsky, o homem transforma-se de biológico em sócio histórico, sendo a cultura essencial na constituição da natureza humana. O pensador, ainda, compreende em suas obras mecanismos psicológicos típicos do ser humano como o controle consciente do comportamento, atenção, memória, pensamento abstrato, raciocínio e outros.

Além desses pensadores, Wallon traz importantíssimas considerações para a educação no que se refere a afetividade. Segundo ele, a criança é um ser único e deve-se observar nesta, não apenas as semelhanças, mas as diferenças.

Para Wallon, assim como Vygotsky, o indivíduo é formado por sua relação com o meio, também pela hereditariedade, cognição e afeto. A partir desses pressupostos, o ensino deve ser individualizado, lúdico, concreto e que valorize sua identidade.

Sabemos que o estudo desses teóricos e seus métodos educacionais não são um fim em si mesmo, sendo, assim, impossível abordar uma única proposta pedagógica, de forma a alcançar todos os alunos. Isto ocorre pelo simples fato de que cada indivíduo possui uma trajetória de vida muito particular, no que tange experiências físicas e psicológicas. Assim, por exemplo, filhos de um mesmo casal, ainda que sejam gêmeos, terão suas próprias impressões da vida e da forma como recebem as novas informações, e a aprendizagem.

Nesta perspectiva, não cabe julgar ou destacar uma ou outra teoria, todas se complementam num movimento de busca pelo conhecimento de como o ser humano aprende.

2. Políticas Públicas: por uma educação de qualidade

A qualidade da educação é pauta constante nas discussões de políticas públicas no Brasil. Somente na última década, houve um crescimento considerável de pesquisas e normas estabelecidas com vista a analisar e avaliar as formações dos profissionais da educação básica, observando o desenvolvimento de programas e ações que emergem desde a formação inicial à formação no próprio ambiente de trabalho.

Uma das grandes tarefas da escola é a possibilidade de formar novos pensamentos e comportamentos, sendo um espaço de ampliação da experiência humana, não se limitando às experiências cotidianas. Isto se traduz num currículo como um instrumento de formação humana, já que o homem é um ser incompleto, sempre buscando seu aperfeiçoamento.

Assim como refletimos sobre o educando que queremos formar, torna-se necessário que o coordenador pedagógico, visto que é uma de suas atribuições a formação continuada dos professores na unidade escolar, reflita sobre o docente que deseja formar, tornando-o consciente de suas responsabilidades como agente de transformação na educação de seus alunos.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. (FREIRE, 1980, p.35)

Por isso, a formação continuada é essencial para que tenhamos professores mais bem capacitados, valorizados e conscientes de suas escolhas, avaliando constantemente o seu trabalho docente, corrigindo os erros e aprimorando os acertos, dentro de uma perspectiva colaborativa.

A formação continuada do docente no espaço escolar, a qual determina o caráter do procedimento do docente na sua prática escolar assim como a sua visão sobre si e sobre o seu fazer, tem origem nos conteúdos transmitidos às crianças e nos aprendizados origi-

nados na relação de poder estabelecidos no contexto social e que entram na escola através da determinação da especificidade do conteúdo a trabalhar e das regras e normas da escola. Este tipo de formação continuada do docente impede o rompimento, por parte deste, de uma postura (e do próprio discurso) burocrática e de controle da sua prática docente. (BONETI, 2006, p.317)

Portanto, o coordenador pedagógico tem o desafio de atrelar burocracia e pedagogia porque a escola não sobrevive apenas da Didática, mas também de todas as questões administrativas que circundam o ambiente, e a problemática inicial está em como este profissional fará com que estes elementos sejam incorporados no cotidiano dos professores sem fugir da seriedade que é proporcionar momentos de reflexão e ação sobre a própria prática educativa.

A formação profissional do professor está intrinsicamente ligada à didática sendo um processo pedagógico, intencional e organizado, que necessita de uma formação que envolva duas dimensões : a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO, 1994, p.27)

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 foi uma grande conquista para a educação brasileira, composta por vinte metas e diversas estratégias que devem ser desenvolvidas num período de dez anos (2014 a 2024). Dentre estas, há metas que tratam diretamente da formação dos profissionais da Educação como as metas de número 13, 14, 15, 16 e 17. Todas elas preveem a formação inicial e contínua do profissional de educação, visto que é a partir de uma formação crítica e reflexiva que se pretende alcançar a tão desejada qualidade no ensino.

Embora o PNE esteja se referindo ao ensino superior nos níveis de graduação e especialização, há uma preocupação nacional acerca das formações docentes que ocorrem no interior das escolas, previstas na lei nº 11.738/2008 de âmbito nacional. A lei nº 11.738/2008, no art. 4º, fala da importância de um terço da jornada de trabalho destinada a atividades extras, momento este que pode ser dirigido a tarefas como preparação de aula, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contato com a comunidade e formação continuada.

Assim, ao longo desses últimos anos, temos vivenciado uma forte preocupação por parte dos órgaos responsáveis pela Educação Pública em proporcionar ações e programas que cumpram com as diretrizes e normas estabelecidas, fomentando a necessidade de rever nossas práticas pedagógicas a partir de estudos teóricos e práticos, sob a perspectiva de uma educação contemporânea.

Contudo, estes esforços ainda não possibilitaram um grande salto na qualidade da educação brasileira, o que pode ser observado nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, mostrando, inclusive, uma queda nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. Os países que se destacaram nesta avaliação foram Cingapura que ficou em primeiro lugar nas três áreas, Japão em segundo lugar na área de ciências e Hong Kong em segundo lugar nas áreas de leitura e matemática. O Brasil ficou na 63ª posição no ranking mundial em ciências, 59º em leitura e na 66ª posição em matemática.

3. Neurociência aplicada à Educação: tendência ou realidade?

A presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, abriu sua palestra no último Seminário Mulheres Líderes de 2015 com a seguinte declaração: “Temos escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”.

Esta declaração resume a principal problemática educacional que enfrentamos na contemporaneidade: uma escola descontextualizada.

O presente trabalho relaciona as teorias de ensino que foram desenvolvidas no século XIX, por pensadores que revolucionaram a educação e ainda têm suas teorias como fontes seguras de estudo e pesquisas pelo Brasil e mundo afora, com as preocupações atuais de se promover uma educação de qualidade, sendo estas traduzidas em forma de legislações e programas de incentivo a formação continuada dos profissionais da educação.

Em nenhum momento são desconsideradas as teorias de ensino do século XIX, que aliás dão luz às novas pesquisas e nos permitem avaliar constantemente nossas práticas pedagógicas com vista a compreender os caminhos que estão sendo traçados e antecipar aonde chegaremos com essas práticas.

Todavia, algumas importantes considerações precisam ser evidenciadas e analisadas com seriedade, como é o fato de a globalização ter acelerado o desenvolvimento de novas tecnologias e, hoje, a educação ter de se inserir na era tecnológica.

Parece estranho dizer que a educação precisa ser inserida na era digital, visto que

a tecnologia está presente praticamente na vida de todos os indivíduos ao redor do mundo. Mas, como foi dito por Viviane Senna, "temos escolas do século XIX".

As escolas do século XIX eram predominantemente disciplinares, rígidas e organizadas de maneira que os alunos se sentavam em carteiras isoladas, enfileiradas, tendo a sua frente quadros negros; sirene para avisar os términos de aula ou mesmo pausa para o lanche; além de recursos didáticos que eram disponibilizados para manter o controle dos alunos. O currículo era engessado e a relação entre professor e aluno era mera transmissão de conteúdos.

No século XX, há uma ruptura nesta visão e a escola passa a ser entendida como espaço democrático. Foi um momento histórico em que se pôde observar diversos movimentos sociais ao redor do mundo, que fortaleceram esta vertente. A ciência e a tecnologia avançaram drasticamente e alteraram o curso da história na educação com novas propostas de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo recursos pedagógicos disponíveis como os computadores, a internet, os softwares educativos e mesmo os celulares.

Estamos no século XXI com muitos desafios a serem encarados, mas nossa escola, embora legalmente e socialmente haja um forte desejo e intencionalidade de democracia, de fato, continua na precariedade do século XIX, tanto na estrutura física (prédios), mobiliários, recursos e materiais didáticos, quanto pensamentos e atitudes por parte dos profissionais que atuam na educação seja pública ou privada, salvo raríssimas exceções.

Muitas escolas têm insistentemente tentado mudar esta realidade, buscando na formação continuada uma resposta para estes problemas.

O que muitos ainda não têm é o conhecimento de como os alunos aprendem, não mais sob o prisma da psicologia ou da pedagogia, mas da ciência biológica, a neurociência.

É neste ponto que o conhecimento da neurociência se insere no contexto escolar e a primeira distinção que deve ser feita é se isto é uma tendência de nossa geração ou uma realidade.

O processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem, passa por muitos fatores como as relações do indivíduo com outras pessoas ou o ambiente e aspectos políticos, econômicos, culturais. Assim, a aprendizagem também é entendida como um processo histórico.

Entendamos o seguinte, todos os fatos históricos, as revoluções, as manifestações culturais e as ações praticadas na e no entorno da escola são uma verdade que pode ser constatada através de registros verbais ou não verbais, documentados. Isto representa uma realidade, assim como podemos afirmar que a educação no Brasil é desigual tanto no acesso quanto na qualidade.

Contudo, há sempre uma tendência, ou seja, movimentos liderados por grupos que visam um determinado fim, mas que podem ter prazos pré-determinados ou uma existência ativa e efetiva de curta duração.

Por assim dizer, os estudos no campo da neurociência têm sido desenvolvidos por cientistas pesquisadores do mundo inteiro, pesquisas aliás que têm o tempo todo não somente comprovado, mas derrubado teorias, surgindo então os mitos da neurociência.

Antigamente, dizia-se que o ser humano utiliza apenas 10% de sua capacidade cerebral, o que é uma inverdade, pois o cérebro está em funcionamento a todo momento, o que pode ser aumentado é a sua capacidade de estabelecer conexões, por causa da plasticidade neural.

Assim como a internet parecia roubar as pesquisas na biblioteca e derrubar o consumo de livros, revistas e jornais, e hoje, notarmos que houve apenas adaptações e que os recursos digitais disponíveis vieram apenas para somar e facilitar o cotidiano das pessoas, o mesmo acontecerá com a neurociência adentrando o universo escolar.

Não dá mais para fingir que a escola vai bem e que nossos professores compreendem para onde estamos caminhando.

É necessária uma intervenção científica que corrobore com o sistema de ensino, a fim de esclarecer de uma vez por todas como se dá o processo de ensino e aprendizagem no nosso organismo, relacionando as teorias de ensino e propondo novas estratégias de ensino, não eficazes, mas verdadeiramente, pautadas no 'como o cérebro aprende'.

Assim, a neurociência aplicada à educação é uma realidade que precisa ser encarada de frente por todos os profissionais da educação.

3.1. O funcionamento do sistema nervoso: uma proposta educacional

Ainda que o Ensino Superior demore em reformar os cursos de licenciatura, promovendo o conhecimento técnico da neurociência e sua aplicabilidade na educação, é um direito e dever do educador entender como funciona o Sistema Nervoso.

O cérebro é o órgão da aprendizagem. [...] Embora muitas vezes se observe certa euforia em relação às contribuições das

neurociências para a educação, é importante esclarecer que elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Podem, contudo, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser as mais eficientes. Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos

(COSENZA, R. M.; GUERRA, L.B., 2011, p. 142-143).

Se o professor tiver o conhecimento sobre como o sistema nervoso funciona poderá de fato apreender a aprendizagem significativa tão almejada pelos educadores e pensadores da atualidade.

Buscamos sempre desenvolver projetos multidisciplinares nas escolas e a neurociência é uma ponte para essa conquista.

Na Antiguidade, Hipócrates já afirmava que é através do cérebro que sentimos alegria ou tristeza e por meio de seu funcionamento somos capazes de aprender ou modificar nosso comportamento.

A disseminação da neurociência aliada a educação é emergencial, porém, na hora de escolher um referencial teórico para pesquisa e estudo é bom estar atento, pois há muito material produzido tendenciosamente modista.

No Brasil, cientistas se debruçam na tarefa de levar a neurociência para as formações dos professores e facilitar a compreensão da mesma, embora complexa, como é o caso de Leonor Bezerra Guerra, médica, mestre e doutora em Ciências, coordenadora do Projeto NeuroEduca que objetiva divulgar e promover formações integradoras entre saúde e educação.

Sabe-se que o cérebro possui processos internos que não são observáveis no comportamento, mas muito importantes na aprendizagem como o processamento da linguagem.

Assim, não muito distante do que é estudado nas teorias de ensino, ressaltamos alguns aspectos para uma melhor aprendizagem, segundo a neurociência:

- Valorização do conhecimento prévio;
- Estímulos multissensoriais;
- Memória;
- Trabalho que parte do concreto para o abstrato;
- Prática dos saberes;
- Contação de histórias;
- Uso da tecnologia;
- Interação entre os pares;
- Artes e atividades físicas;

Não se estendo a uma explicação generalizada sobre o sistema nervoso, cabe aqui esclarecer que, segundo Herculano-Houzel, a neurociência compreende o aprendizado como a modificação do cérebro por meio da experiência, em que as sinapses representam a troca de informações entre os neurônios.

3.2. Didática e Neurociência: Novas estratégias de ensino

Conforme Brandão (1981),

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Nesse sentido, Libâneo (1994) diz que a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais. Entretanto, no campo profissional, cabe ao professor assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo.

Ainda segundo o autor,

o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejado no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos (LIBÂNEO, 1994, p. 25).

A Didática pressupõe que o professor, como um mediador do conhecimento, entenda que o processo de ensino é uma ação ativa que desenvolve os processos cognitivos do aluno por meio de atividades que relacionem objetivo-conteúdo-método. Não é possível entrar na sala de aula sem antes conhecer o aluno, sem um estudo sistematizado do conteúdo a ser trabalhado e a elaboração de um plano de aula, estabelecendo critérios de

avaliação e que seja um plano flexível.

A prática de um plano de aula que considere as especificidades dos alunos, conforme ano/série escolar, experiências individuais e ainda o processo biológico sobre como o aluno aprende, só pode resultar num trabalho coerente e eficiente. É um processo complexo e trabalhoso que exige muito da parte do profissional docente, mas assim como acontece na ciência, em que pesquisadores se debruçam por anos em sistematizar um determinado conhecimento, testando diversas vezes a teoria e utilizando novos métodos para se chegar ao resultado esperado, o mesmo deveria ocorrer na educação.

Por assim dizer, o ensino precisa ser mais científico, buscando uma real profissionalização dos agentes transformadores da educação.

A didática compreende temas como as teorias de ensino, os objetivos, o currículo, os métodos de ensino, a estruturação das aulas, bem como liderança, avaliação, planejamentos e mesmo aspectos socioemocionais e as interações.

Está à disposição do 'como' fazer na prática. E não é isso mesmo que os professores vivem dizendo, que desejam aprender 'como' trabalhar com os alunos; 'como' desenvolver novas estratégias; 'como' proporcionar uma educação de qualidade.

A resposta talvez esteja frente aos profissionais de educação há muito tempo, embora não consigam enxergar devido possíveis frustrações profissionais, desvalorização da classe por parte da sociedade, mudança de valores, falta de conhecimentos teóricos e práticos e, certamente, o não despertar para a neurociência. É preciso unir a Didática ao conhecimento do funcionamento do sistema nervoso para que, em conjunto, se crie novas estratégias de ensino, visto que a escola tem o desafio de se inserir no século XXI, com professores do século XX, sim, porém capacitados e confiantes em executar suas atribuições com eficiência.

Todos juntos por uma nova escola, a escola do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação é marcada por rupturas que contextualizaram transformações expressivas na sociedade desde o período clássico à contemporaneidade. Uma análise crítica dessas rupturas possibilita a compreensão conceitual dos aspectos sociopolíticos, históricos, legais, pedagógico-curriculares e organizacionais da educação escolar, permitindo, portanto, uma reflexão abrangente do atual sistema de ensino a partir de um novo olhar.

A Pedagogia Tradicional versus a Pedagogia Moderna diferencia-se por uma questão de buscar uma compreensão sobre "como o aluno aprende".

A educação escolar contemporânea vivencia transformações significativas e expressivas em todos as áreas decorrentes, sobretudo, dos avanços tecnológicos. Vivemos a era da Globalização, ou seja, uma movimentação intensa de que as pessoas estão em meio a acelerado processo de integração e reestruturação capitalista.

É necessária uma reavaliação do papel da escola, bem como sua estrutura organizacional, gestão, currículo e também a relação escola-família.

Sob a perspectiva de "como se aprende", a educação dá um salto e põe em xeque a interação e a relação direta do aluno com o conhecimento

Portanto, as influências metodológicas que permeiam o campo do ensino nos ajudam a reconhecer avanços e retrocessos. As teorias de ensino do século XIX, considerando Vygotsky, Piaget e Wallon trouxeram significativas considerações acerca da aprendizagem, rompendo com os antigos paradigmas em que os alunos eram passivos no processo de ensino.

Neste mesmo movimento, surge, nas últimas décadas, uma expressiva intencionalidade por parte de cientistas brasileiros e internacionais em estabelecer uma conexão entre as áreas da ciências (saúde) e educação, através dos avançados estudos em neurociência, que surgem não com o propósito de criar uma nova metodologia de ensino, mas dar suporte científico aos profissionais da educação em compreender como aprendemos biologicamente, propostas inclusive presentes nos trabalhos de Vygotsky e Piaget.

Assim, nasce o questionamento: Neurociência e Educação: utopia ou realidade?

Toda grande mudança parte de uma idealização utópica, que movimenta pessoas, pesquisas e permite disseminar projetos. A partir desse ponto de vista, a educação não pode ser inflexível, engessada nos moldes tradicionais, pois, como foi proposto, estamos no século XXI e, portanto, a educação deve avançar e buscar novos caminhos e olhares.

É possível haver uma ponte entre Educação e Neurociência, considerando o educando como sujeito histórico, que aprende por meio de relações com o meio e os pares, das experiências vividas, e que, sendo singular, possui tempos diferentes, possuindo uma capacidade cognitiva complexa e abrangente.

A Neurociência está a serviço de ampliar nossa visão sobre o papel do sistema nervoso no processo de ensino e aprendiza-

gem, permitindo-nos uma reflexão crítica e responsável sobre nossas próprias práticas.

Não podemos ignorar as transformações globais e fechar os olhos para os novos valores e formações sociais, antes, devemos interpretar esses processos a fim de agir em prol de uma efetiva educação de qualidade, afinal, a aprendizagem perpassa a construção de um sujeito cidadão, crítico, reflexivo, por meio de ações interdisciplinares.

A neurociência pode contribuir para a almejada qualificação que desejamos. Por conseguinte, fica a cargo de cada um de nós refletir sobre a importância desse conhecimento para nossas vidas profissionais, cabendo-nos responder na individualidade se este processo é utópico ou uma realidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSENZA, Ramon M. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO,J. C. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E.S. Neurociência e Aprendizagem. São Paulo: Editora Inter Alia, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf 21/04/2017 19h00 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm http://pne.mec.gov.br/

TRANSTORNOS E DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM E OS FATORES DE INFLUÊNCIA

FABIANE MARQUES DE LIMA

Resumo

O presente artigo tem objetivo de descrever as diferenças referentes aos conceitos de Transtornos e Distúrbios da aprendizagem que embora estejam relacionados, não possuem a mesma identidade, por isso é preciso fazer uma análise sobre comportamento e fatores que influenciam na aprendizagem, propondo desta forma uma reflexão sobre as possíveis causas. São diversas indagações que cercam o tema, por falta de conhecimento e por não ser um tema complexo, que demanda estudos e pesquisas. Logo é necessário compreender e saber lidar em sala de aula de maneira que um bom planejamento educacional adequado com recursos e estratégias proporcionem a aprendizagem e a superação das dificuldades, principalmente com o apoio de profissionais. O objetivo deste artigo é indicar por meio de levantamento bibliográfico de teorias que explicam e nos ajudam a identificar as diferenças e especificidades entre Transtornos e Distúrbios, e as soluções que podem contribuir para a aprendizagem de crianças que são diagnosticadas.

Palavras chaves: Transtornos da aprendizagem; Dificuldade de aprendizagem; Fatores de influência.

Abstract

This article aims to describe the differences regarding the concepts of Learning Disorders and Disturbances that, although they are related, do not have the same identity, so it is necessary to make an analysis of behavior and factors that influence learning, proposing in this way a reflection on the possible causes. There are several questions surrounding the topic, due to lack of knowledge and because it is not a complex topic that requires studies and research. Therefore, it is necessary to understand and know how to deal in the classroom so that good educational planning, adequate with resources and strategies, provides learning and overcoming difficulties, especially with the support of professionals. The objective of this article is to indicate, through a bibliographic survey, theories that explain and help us to identify the differences and specificities between Disorders and Disorders, and the solutions that can contribute to the learning of children who are diagnosed.

Keywords: Learning Disorders; Learning Disability; Influencing Factors.

1.Introdução

Transtornos de aprendizagem é uma condição neurológica que ocorre no cérebro, ou seja, é interno que atinge e dificulta a aprendizagem e o processamento de informações que podem ser causados por motivos biológicos, culturais e psíquicos, afetando o desenvolvimento cognitivo, acadêmico, laboral e até mesmo interpessoal, o transtorno é persistente diferente do distúrbio. Os principais tipos de transtornos são TDAH, Dislexia, Disgrafia e Discalculia. Distúrbio é uma condição que ocorre devido influências externas, que dificultam o processo de aprendizagem causas por questões emocionais, familiares, alimentação inadequada, família e ambiente desfavorável. Os principais tipos de transtornos são TDAH, Dislexia, Disgrafia e Discalculia.

O transtorno costuma aparecer na infância trazendo impacto na capacidade de atenção, compreensão e comportamento, são divididos em três grupos: dificuldade de leitura, escrita e matemática, a neurociência mostra as diferenças especificas no cérebro de quem apresenta essas condições. Com acompanhamento e o tratamento adequado é possível viver uma vida melhor devida terapia, recursos e em alguns casos medicações.

É por meio da comparação que se observa a defasagem de aprendizado, a confusão é em identificar se existe ou não um real distúrbio, o que pode ser confundido como fracasso escolar ou simplesmente falta de interesse e motivação, comprometendo o desenvolvimento da criança. A criança possui o instinto natural pela busca do aprendizado, pois é curiosa e investigativa com relação ao novo, quando não existe interesse, e a criança está desmotivada, executa as atividades com falha e sem sucesso já significa um alerta de que algo não está bem. Conhecendo que o aluno possui dificuldade de aprendizagem é importante que o professor planeje e busque formas de atender as necessidades dos alunos, e orientar os pais e famílias quanto ao comportamento da criança, para assim buscar ajuda de um especialista.

Para tanto através de revisão bibliográfica este artigo propõe reflexão e investigação e pesquisas sobre autores que falam a respeito do tema, destacando as características e as possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em sala de aula por meio de estratégias e metodologias assertivas.

2. Transtorno de aprendizagem

Transtorno de aprendizagem é um

termo que abrange várias áreas, e isso inclui diversas dificuldades cognitivas sobre o processamento de informações tendo impacto na leitura, matemática e escrita. Os transtornos de aprendizagem são caracterizados por terem origem de disfunções do sistema nervoso central e relacionados a problemas da cognição e processamento das informações (MOOJEN et al, 2016).

Durante a aprendizagem os sujeitos passam por uma transformação e se tornam um novo sujeito. Visto que a aprendizagem é um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores do sujeito são adquiridos ou modificados de acordo com as experiências vividas por ele, sejam resultadas do seu estudo, formação, do raciocínio ou da observação de uma situação. (BARBOSA 2015, p.24).

Teorias clássicas encontradas na literatura procuram explicar como a aprendizagem se processa. Segundo Barbosa (2015, p.15) "dentre elas, destacam-se: Comportamentalismo, Cognitivismo, Humanismo e Teoria Sócio-histórica. O comportamentalismo tem o foco em conduzir o aprendiz a assimilar as respostas corretamente de acordo com os estímulos proporcionados pelo ambiente. Para os comportamentalistas, aprender implica mudanças no comportamento, destacando as teorias do reflexo, associacionista, Behaviorismo de Watson e o Behaviorismo de Skinner (BARBOSA, 2015, p.16

Ao tratar dos transtornos de aprendizagem, nota-se que eles podem estar ligados a deficiências orgânicas, resultado de alterações anatômicas funcionais do cérebro, desenvolvendo quadros de dislexia, disgrafia, discalculia e disortografia. Estes transtornos encontram-se entre os mais recorrentes na escola e assumem a nomenclatura de transtornos específicos da aprendizagem.

Para Siqueira e Gurgel-Giannetti, (2011) o transtorno de aprendizagem possui uma relação direta com problemas na aquisição e desenvolvimento de funções cerebrais às quais envolvem o ato de aprender, podendo destacar a dislexia e a discalculia.

O transtorno de aprendizado e caracterizado por problemas relacionados a distúrbios de ordem interna ou externa do indivíduo, apresentando dificuldades no uso da escrita, leitura, cálculo, raciocínio entre outros, problemas esses que se não acompanhados de forma adequada e em tempo hábil podem gerar danos irreparáveis a criança (CIASCA, 2003).

De acordo com Ferreira (2015, p.12) "pessoas com dislexia têm dificuldade em entender a relação entre as letras e os sons. Costumam confundir sons como d/f, p/b, f/v, o que provoca incapacidade na pronúncia".

A dislexia e um tipo de transtorno ocasionado por uma alteração no cromossoma, sendo comum que mais de uma pessoa na família apresente o problema. São muitos os especialistas que consideram que o primeiro sinal do problema costuma ser a dificuldade na fala, de modo que a criança demora mais do que as demais crianças para começar a falar, desenvolvendo problemas na percepção fonética, ou seja, começa a pronunciar palavras erradas porque não consegue assimilar os sons básicos das sílabas e letras (CLEIVA et al, 2006, MOOJEN et al, 2016, CIDRIM e MADEIRO, 2017).

O transtorno de Leitura/Dislexia advém de um transtorno de base neurobiológica, caracterizado principalmente pela Inversões, substituições ou omissões de letras, caracterizado por uma leitura lenta, tanto em voz alta quanto na leitura silenciosa, baixo desempenho, sendo inferior ao esperado para a idade/ano, mesmo com potencial intelectual na média ou superior, além da dificuldade para compreender o que leu (CIDRIM e MADEIRO, 2017). Sendo a dislexia um distúrbio de ordem neurológica, seu comprometimento influência na habilidade de decodificação e soletração, consequências de uma deficiência fonológica da linguagem. A maior dificuldade enfrentada por uma pessoa com dislexia ocorre na linguagem escrita, na ortografia e na lentidão da leitura (CIDRIM e MADEIRO, 2017).

O termo dislexia deriva do grego, "dis" significa dificuldade e "lexis" significa palavra, então dislexia é definida como "dificuldade com as palavras". Esta dificuldade pode ser descoberta "devido a uma discrepância entre a boa capacidade oral de um aluno e seu desempenho medíocre ou ruim no papel" (HUDSON, 2019, p. 27). Por isso, estar atento ao desempenho do aluno é fundamental para a possível descoberta de uma criança disléxica.

A discalculia é um transtorno de aprendizado definido como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números. Para que o indivíduo possa ser enquadrado com transtorno de discalculia o mesmo não pode ser causado por problemas na visão e/ou audição (GIROTTO; GIROTTO; OLIVEIRA, 2015). O termo discalculia engloba especificamente à dificuldade de executar operações matemáticas ou aritméticas, sendo definido por alguns profissionais educacionais como uma inabilidade mais fundamental para conceitualizar números, como um conceito abstrato de quantidades comparativas (DA SILVA; DA COSTA, 2008).

Para que haja a detecção da discalculia o professor precisa estar atento à trajetória da aprendizagem do aluno, observando e analisando as atitudes dele. A principais características são: apresentação de símbolos matemáticos malformados, evidenciando a incapacidade de operar com quantidades numéricas; a não distinção dos sinais das

operações; demonstração de dificuldade na leitura de números e não conseguir localizar espacialmente os sinais e operações de multiplicação e divisão (DA SILVA; DA COSTA, 2008).

A disgrafia provém do conceito "dis" (desvio) + "grafia" (escrita), ou seja, é "uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia" (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001, p. 127).

O aluno que é acometido pelo transtorno da disgrafia além de fugir da regra padrão da escrita, faz com que o traçado da letra seja praticamente indecifrável, esta forma da escrita ocorre principalmente pela dificuldade em fixar ou trazer a memória a forma considerada correta da escrita. Assim sendo, "a 'letra feia' é consequência das dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som, ouvido ou elaborado mentalmente" (MAFRA apud CONFORTIN, 2007, p. 29).

Conhecido como "letra feia", este transtorno/ distúrbio de aprendizagem se caracteriza como uma grande dificuldade em escrever, levando o aluno a exceder o uso de força sobre o papel durante a escrita, apresentando grafias diferentes para a mesma letra ou fragmentações incorretas nas palavras. Segundo Hudson (2019), a disgrafia pode ser de três tipos: disgrafia espacial – ocorre quando o processamento visual e a compreensão do espaço estão comprometidos, causando dificuldade para escrever em linha reta, desenhar e colorir; disgrafia motora – quando não há controle dos músculos da mão e do punho bem desenvolvidos, tornando a caligrafia desalinhada; e disgrafia de processamento (ou disgrafia disléxica) – quando há dificuldade em visualizar a aparência das letras, levando a uma caligrafia malformada e na ordem errada das palavras.

3. Dificuldades na aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem é apresentada ou percebida no momento do ingresso formal da criança na escola. É um período de grande importância para o desenvolvimento, em que o indivíduo deve cumprir tarefas essenciais, como adquirir competências nas relações interpessoais, ter bom desemprenho na escola, aprender a ler e a escrever, manter uma conduta guiada por regras.

Considerando que faz parte do instinto da criança a busca pelo aprendizado, o conhecer e o executar novas atividades, curiosidade e a investigação, quando este interesse parece não existir e a criança encontra-se desmotivada, ou realiza as atividades sem resultado, isso pode ser um sinal de que algo não está bem. Desta forma existe a necessidade de uma observação mais detalhada, a fim de detectar os fatores que estão comprometendo o interesse e o aprendizado desta criança.

Geralmente a dificuldade de aprendizado e causada por algum acontecimento ou situação frustrante, como a mudança de escola, troca de professor, chegada de um irmão, óbito de um familiar próximo, desentendimentos familiares, separação dos pais entre outros, de modo que se torna necessário pesquisar os motivos que influenciam negativamente o desempenho da criança (GIROTTO; GIROTTO; OLIVEIRA, 2015).

Quando as dificuldades de aprendizado são persistentes e acompanham o histórico da criança por muito tempo, sem motivos evidentes e em várias áreas do conhecimento, é provável que está tenha um transtorno de aprendizagem, aonde existe um comprometimento de ordem neurológica que por sua vez ocasiona uma dificuldade no desenvolvimento sensorial e intelectual da criança.

A maioria dos estudantes passa por dificuldades de aprendizagem em várias fases durante os anos escolares. Na verdade, ter dificuldade com matéria nova é uma parte normal do processo de aprendizagem e gera benefícios aos estudantes. O esforço e a concentração adicionais necessários para completar tarefas desafiadoras, podem reforçar as habilidades de resolução de problemas e aumentar a compreensão e manter o foco necessário para melhorar a memória em longo prazo [...] (FERREIRA, 2015, p.09).

Sanchéz (1998) relata que as dificuldades de aprendizagem acabavam sendo referência de três crenças que são tidas como autenticas. A crença de que a causa da dificuldade de aprendizagem está no indivíduo; a crença de que as pessoas que a sofrem são inferiores em algo, como a capacidade na aprendizagem escolar; e a crença de que necessitam de ajuda em aulas especificas podem sanar suas dificuldades.

A dificuldade em criar um termo mais restrito para designar as dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares, como relata Leal (1991), tem apontado origem a vários nomes, tais como distúrbios de aprendizagem, neurofrenia (sintomas de comportamento que resultam da deterioração do sistema nervoso central), síndrome de strauss, distúrbios psiconeurológicos de aprendizagem, síndrome da disfunção cerebral mínima (distúrbios neurogênicos devido a disfunções corticais ou subcorticais), lesão cerebral mínima, dislexia, dentre outros. Salienta ainda, que os primeiros estudos sobre os distúrbios de aprendizagem preocupavam-se com as dificuldades que as crianças apresentavam devido a problemas de leitura, e que a expressão "distúrbios de aprendizagem" foi introduzida em 1962 por Kirk e Bateman, expressando distintas e amplas dificuldades de 52 aprendizagem nas atividades escolares, tais como dislexias, disgrafias,

disortografias, hiperatividade, discalculia e ecolalia.

Lopera (1983) ressalta uma perspectiva contemporânea, focada na relação entre o desenvolvimento das capacidades linguísticas e compreensivo da criança, sua idade e os sucessos de aprendizagem correspondentes, sendo as dificuldades de aprendizagem um item da defasagem nessas habilidades. Para Ross (1979) os problemas de aprendizagem podem ser causados pela dificuldade do armazenamento e reestruturação da aprendizagem, ou seja, a criança com distúrbio de aprendizagem, possui dificuldade em manter a atenção seletiva e para concentrar-se em determinadas atividades, não apresentando nenhum defeito físico, sensorial ou intelectual.

Em relação ao educador, é imprescindível o seu olhar atento e os registros como forma de reflexão e identificação das dificuldades no processo de aprendizagem. Oliveira (1995) destaca que é de suma importância que o educador tenha uma visão do quadro da dificuldade da criança, e que sobretudo aceite essas dificuldades inerentes, minimizando assim as angústias e ansiedades tanto em relação ao desempenho escolar, como em relação ao relacionamento com os colegas e com ele próprio.

O que diferencia a dificuldade de aprendizado com os transtornos de aprendizado é que os problemas que ocasionam essa dificuldade no aprendizado têm origens externas ao indivíduo destacando se problemas socioculturais ou pedagógicos (FELIX e FREIRE, 2012).

Identificando que o aluno apresenta dificuldade para aprendizado, o mais importante é que o educador busque diversificar o ensino, estando atento ao perfil de aprendizagem de cada um de seus alunos, além de orientar os pais que estejam atentos ao comportamento e características do filho e buscar um acompanhamento de um especialista.

4. Fatores de influência nos transtornos

Uma preocupação bastante atual é a identificação de crianças e adolescentes expostos a fatores biológicos, cognitivos ou sensórios considerados de risco. Partindo desse princípio, a vulnerabilidade frequentemente implica em estressores biológicos e psicossociais (Haggerty & cols., 2000).

São diversos fatores que podem influenciar o comportamento como os determinantes sociais e econômicos incluem fatores como: condições de emprego e desemprego, educação, pobreza, habitação, violência, interação familiar, cultura e eventos estressores da vida diária. É necessário compreender que esses aspectos impactam diretamente a saúde mental da criança e do adolescente.

Em alguns períodos de vida o indivíduo está mais vulnerável (Haggerty & cols., 2000). A adolescência é um período vulnerável para muitos, pois é uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas e psicológicas; é quando o indivíduo começa a tornar-se independente dos pais e dar mais valor aos pares; é também quando o indivíduo quer explorar e interagir fazendo novas descobertas em contato com uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem como lidar. Assim, um adolescente pode não saber ou não conseguir dizer não a um colega que ele admira e que está lhe oferecendo drogas.

Outro fator muito estudado é o determinante socioeconômico. Pesquisas mostram que o baixo nível socioeconômico também está relacionado ao surgimento de problemas mentais em crianças. Crianças com nível de renda baixo possuem três vezes mais chances de apresentar dificuldade escolar do que crianças que foram criadas em ambientes com renda.

Os fatores psicológicos incluem aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais do indivíduo. As crianças desenvolvem esses fatores na interação social, ou seja, o aspecto psicológico é consequência aos aspectos socioeconômicos e ambientais. Os principais fatores de risco no aspecto psicológico são: dificuldades de aprendizagem, temperamento mal adaptativo, dificuldades cognitivas, falta de habilidades emocionais e negligência/ superproteção. O cuidado voltado à criança proporciona o desenvolvimento de aspetos potencializadores no comportamento e na maneira de viver.

Quando uma criança apresenta dificuldades emocionais é possível constatar irritabilidade, insegurança, intolerância e falta de paciência. Os fatores de risco psicológicos geralmente procedem da ausência de um adulto na educação da criança, ou da ausência do estabelecimento de regras e rotina. Crianças envolvidas em fatores de risco psicológico são facilmente influenciadas e aliciadas ao uso e ao tráfico de substâncias psicoativas. Também são mais suscetíveis ao comportamento sexual promíscuo e a reproduzir comportamentos violentos.

Portanto, os fatores de risco, como “elementos com grande possibilidade de manifestar ou associar-se a manifestação de um determinado evento indesejado” (Eisenstein & Souza, 1993, p. 18), quando em associação interativa, constituem-se em mecanismos de risco, aumentando a possibilidade ou trazendo um resultado de desenvolvimento negativo para o indivíduo. Quando muitas situações de risco se associam, elas dificultam o cumprimento da agenda desenvolvimental, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais. Por isso, a importância em se

prever fatores de risco não está tanto relacionada ao prognóstico ruim, mas principalmente em demonstrar a necessidade e de ser capaz de intervir quando for preciso.

Haggerty e cols. (2000) acreditam que o acúmulo de riscos existe em quase todas as famílias, mas o efeito pior se dá nas famílias mais pobres, em que há possibilidade de os indivíduos serem expostos a adversidades como pobreza dos pais, discórdia e separação, cuidados inadequados com a saúde e desemprego crônico.

Em fatores biológicos resulta de condições orgânicas ou fisiológicas que proporcionam risco para o desenvolvimento saudável. Por exemplo: tendência genética, exposição a substâncias tóxicas, desnutrição, infecções, hipoxia neonatal, doenças metabólicas, entre outras condições. Crianças com fatores biológicos de risco geralmente apresentam maior demanda por exames, inclusive de alta complexidade. Além disso, apresentam necessidade de estimulação cognitiva e sensorial precoce. Não somente fatores de risco influenciam nos quadros de saúde, mas também os fatores protetivos nos dão um parâmetro de medidas que podem existir para proteger o desenvolvimento de um indivíduo.

Também é maior a probabilidade de crianças e adolescentes de famílias desestruturadas apresentarem problemas de comportamento. Masten e Coastworth (1995) citam que a desestruturação ou os conflitos Inter parentais frequentes provocam uma mistura complexa de adversidades crônicas, eventos estressores e acúmulo de riscos. Nesse caso o bom relacionamento dos pais com seus filhos pode ser considerado fator de proteção para o cumprimento das tarefas de desenvolvimento dos adolescentes.

Os fatores de proteção conferem a influências que alteram a resposta do indivíduo diante de uma situação de estresse ou uma reação adversa. Os fatores protetivos dizem respeito a uma série de eventos, experiências ou processos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Fatores de risco e fatores de proteção interagem entre si e modificam o caminho de uma pessoa.

Os fatores protetores podem, desse modo, atuar como "um escudo para estimular o desenvolvimento humano, quando pareciam sem esperança de superação por sua intensa ou prolongada exposição a fatores de risco" (Grünspun, 2003). Dessa maneira, o auxílio social e uma autoestima positiva podem servir de proteção com relação a experiencias estressantes e negativas.

De acordo com Poletto e Koller (2008), existem alguns fatores protetivos que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. No aspecto psicológico são: autonomia, autoestima, habilidades emocionais, inteligência e afetividade. No aspecto social são: redes de apoio comunitário, coesão familiar, ausência de negligência, suporte cultural, presença de um adulto com interesse pela criança e laços afetivos familiares.

O professor possui um papel importante como fator protetivo na vida de uma criança. A referência da figura do professor pode auxiliar a criança a estabelecer exemplos necessários de relações e interações.

5. Considerações finais

Considerando as pesquisas sobre Transtorno e dificuldades da aprendizagem e os fatores de influência na qual apoia-se este artigo, pode-se concluir que o Transtorno difere da dificuldade de aprendizagem, requer um acompanhamento para identificar as dificuldades persistentes que são complexas, e ocorrem por alterações biológicas ou físicas necessitando de avaliação multiprofissional, pois são implicações de fatores internos neurológico. Os transtornos de aprendizagem devem se limitar às habilidades de domínio acadêmico, como leitura, cálculos numéricos e escrita. Já as dificuldades estão ligadas exclusivamente a fatores externos que podem influenciar o seu comportamento causando agitação e falta de concentração. São diversos fatores que podem de forma diretiva atingir a aprendizagem do aluno de ordem social, econômica e ambiental, portanto é necessário que haja respeito e um olhar atento por parte da escola a todos os sujeitos, considerando seus respectivos contextos para que a proposta de ensinar a todos seja fielmente cumprida.

Referências Bibliográficas

ALVES, Fernando Donizete. O Lúdico e a Educação Escolarizada da Criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

BARBOSA, Priscila de Souza. Dificuldades de aprendizagem. Disponível em html/ www.Dificuldades e transtornos da aprendizagem - Revista Científica (nucleodoconhecimento.com.br). Acesso em 07/07/2023.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F. Distúrbios específicos de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIDRIM, Luciana; MADEIRO, Francisco. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. Revista CEFAC, v. 19, n. 1, p. 99-108, Recife PE. 2017.

CLEIVA Flamia Diniz Vera; CONDE Graciane Elias Setúbal; WAJNSZTEJN Rubens; NEMR Kátia; Transtornos de aprendizagem e presença de respiração oral em indivíduos com diagnóstico de transtornos de déficit de atenção / hiperatividade (tdah); Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.4, 441-55, out-dez, 2006.

CONFORTIN, Helena. Dificuldades na aquisição da linguagem escrita. In: ENRICONE, J; GOLDBERG, (Org.). Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática educativa. Erechim: Edifapes, 2007.

DA SILVA, Wiliam Cardoso; DA COSTA, Rosana Tósi. Discalculia: uma abordagem à luz da educação matemática. Projeto de Iniciação Científica, Universidade de Guarulhos, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMAT_ICA/Monografia_Silva.pdf Acesso em: 07 jul.2023.

Eisenstein, E., & Souza, R. P. de (1993) Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes. Petrópolis: Vozes.

FELIX, Tatiana E. R.; FREIRE, Regina Maria. Dislexia sob o olhar da literatura específica. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 24, n. 3, p.299-307, 2012.

FERREIRA, Cláudia. Transtornos da aprendizagem: Da teoria á prática. 3° Edição. Belo Horizonte. Uni Duni editora de livros LTDA, 2015

FERREIRA, Cláudia. Transtornos da aprendizagem: Da teoria á prática. 3° Edição. Belo Horizonte. Uni Duni editora de livros LTDA, 2015.

GIROTTO Patrícia Rodrigues Camargo; GIROTTO Edmarlon; OLIVEIRA Batista de Junior. Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015.

Grünspun, H. (2003). Conceitos sobre resiliência. Disponível em <http://www.cfm.org.br/revista/bio10v1/seccao4.1.htm>. (Acessado em 28/07/2023).

Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N. & Rutter, M. (2000). Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms, and interventions. New York: Cambridge University Press.

HUDSON, D. Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para se trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC; tradução de Guilherme Summa. Petrópolis: Vozes, 2019.

LEAL, M. A. I. (1991). Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre o seu diagnóstico na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.

Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1995) Competence, resilience and psychopathology. Em D. Cichetti & D. J. Cohen (Orgs.), Developmental psychopatology (pp. 715-752). New York: Wiley.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; BASSÔA, Ana; GONÇALVES, Hosana Alves. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016.

OLIVEIRA, C. L. (1995). A criança hiperativa, características, conduta da família e da pré-escola. Revista de Psicopedagogia. n. 14 (34).

SANCHÉZ, J. N. G. (1998). História y concepto de las dificultades de aprendizage. In: SANTIUSTE, V; BELTRAN, J. A. Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual. Revista da Associação Médica Brasileira, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. Dislexia, Disortografia e disgrafia. McGraw-Hill de Portugal, 2002.

RESUMO

O presente estudo possui o objetivo de explorar a educação financeira durante a primeira infância, apresentando pesquisas e estudos que entregam o resultado da inclusão do estudo financeiro nas escolas de ensino regular, influenciando na vida financeira do indivíduo após chegar à vida adulta. Para tal, foi realizada a metodologia a revisão de literatura, envolvendo a seleção detalhada de onze artigos que discutiam sobre a presença da educação financeira dentro das escolas, ensinando dessa forma aos alunos como realizarem escolhas sabias com o dinheiro, influenciando em sua economia de vida. Dessa forma, podemos concluir afirmando então a necessidade da educação econômica mudando a vida dessas crianças para sempre.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia; matemática; educação financeira.

ABSTRACT

The present study has the objective of exploring financial education during early childhood, presenting research and studies that deliver the result of the inclusion of financial study in regular schools, influencing the financial life of the individual after reaching adulthood. To this end, a literature review methodology was carried out, involving the detailed selection of eleven articles that discussed the presence of financial education within schools, thus teaching students how to make wise choices with money, influencing their life savings. In this way, we can conclude by affirming the need for economic education, changing the lives of these children forever.

KEY-WORDS: pedagogy; mathematics; financial education.

1 INTRODUÇÃO

Cunha, 2020, destaca que a educação financeira não se limita ao ensino formal e engloba uma ampla gama de instituições, ações e conteúdos voltados principalmente para adultos consumidores e interessados em produtos financeiros. A Cooperação de desenvolvimento econômico (OCDE) desempenha um papel fundamental na produção de conteúdos e validação de experiências de Educação Financeira internacionalmente, e a iniciativa ganhou impulso após a crise financeira de 2008.

Buscando compreender como a falta de controle financeiro na juventude afeta os adultos e como a educação financeira pode promover um uso de consciente do dinheiro, Vanderley, et al., 2020, apresenta uma realidade onde crianças e adolescentes lidam com dinheiro desde cedo, e a escola desempenha um papel vital na conscientização financeira, ao realizar a introdução da educação financeira na grade curricular, afinal, é algo fundamental para que eles administrem suas finanças de forma responsável na idade adulta, contribuindo para a estabilidade emocional, já que problemas financeiros podem afetar o bem-estar emocional de todos envolvidos.

A educação financeira não se limita apenas a questões matemáticas ou recursos financeiros, mas também está ligada ao aspecto emocional das pessoas, Nascimento, et al., 2022, salienta a importância de conscientizar as pessoas sobre a reserva de emergência, especialmente os jovens que ingressam no mercado de trabalho, afinal, a falta de planejamento financeiro muitas vezes é transmitida de geração em geração e pode afetar negativamente o bem-estar emocional das pessoas.

Apesar de compreender que a educação financeira ainda não está amplamente difundida e que muitos pais não têm conhecimento sobre o assunto, Souza, et al., 2023, em suas pesquisas compreende como positivo o avanço que as escolas estão adquirindo ao introduzir este conhecimento em sua grade, acredita-se que ao ensinar finanças para crianças e adolescentes, o conhecimento se espalha para outros contextos, incluindo conversas cotidianas, ambientes de trabalho e faculdades, permitindo que o poder do conhecimento seja compartilhado e ajudando aqueles que não têm acesso à educação financeira nas escolas.

É compreensível o potencial de atividades na promoção sobre a reflexão sobre o ensino financeiro, e, como essas atividades podem ser utilizadas para criar cenários de investigação em sala de aula (Silva, et al., 2020).

De acordo com Hartmann, et al., 2021, enfatiza a necessidade de formação de professores nessa área e menciona desafios na implementação da BNCC, além disso, explora a interdisciplinaridade e destaca os quatro eixos da Educação Financeira Escolar, ressaltando dessa forma, a conexão entre Educação Financeira e Modelagem Matemática para promover a conscientização financeira e abordar questões socioculturais e econômicas

2. Desenvolvimento

No Brasil, a Educação Financeira é escassa devido a erros do passado, como inflação descontrolada e desinformação, Vanderley, et al., 2020, traz a realidade onde poucos discutem o assunto, mas não deixa de pontuar a importância dele para preparar a geração futura. Um exemplo é o uso indiscriminado de cartões de crédito, que pode resultar em dívidas. A Educação Financeira foi introduzida em algumas escolas como projeto piloto, com resultados positivos, como aumento na poupança e contribuição para o PIB, dessa forma, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) visa promover o conhecimento financeiro.

Quando estudamos sobre a educação financeira e a inclusão financeira, é sabido a criação e oferta de serviços financeiros para grupos de baixa renda, tendo como surgimento a educação financeira como parte das políticas de estímulo ao consumo, preparando assim os indivíduos para realizarem a entrada em um novo mercado. Cunha, 2020, afirma que a cooperação entre o Brasil e a OCDE, bem como a inclusão da Educação Financeira nas escolas, devem discutidas, destacando a importância de desenvolver atitudes, habilidades e conhecimentos financeiros responsáveis, além da criação de estratégias nacionais de educação financeira.

Cunha, 2020, descreve a implementação da Educação Financeira no Brasil desde 2007. Um grupo de trabalho, coordenado pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), foi criado para elaborar uma proposta de Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) com o objetivo de promover a cultura de educação financeira no país e contribuir para a eficiência dos mercados financeiros. A ENEF possui ações organizadas em dois tipos: setoriais e transversais, com destaque para a educação financeira nas escolas. As primeiras ações nas escolas ocorreram entre 2010 e 2011, envolvendo alunos do ensino médio e professores de diversas disciplinas, houve resultados positivos, incluindo melhorias na proficiência financeira e no comportamento financeiro dos alunos. Em 2013, a Associação para Educação Financeira (AEF) formalizou uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) para expandir a educação financeira para o ensino médio e fundamental, envolvendo gestores, professores e alunos. A ênfase recai sobre o comprometimento dos professores em transmitir adequadamente os conceitos de educação financeira aos alunos, destacando a importância do entendimento e controle das finanças para o indivíduo e a sociedade. A implementação da educação financeira nas escolas envolve a sensibilização e o engajamento dos gestores e professores, garantindo a replicação coerente dos valores e recursos envolvidos na educação financeira.

A falta de cultura de educação financeira na sociedade brasileira é um destaque na situação financeira brasileira, tendo influência negativa em diversas variáveis como, hábitos de compra, disseminação do crédito e sociedade orientada para o consumo, contribuindo para o endividamento. Medeiros e Medeiros, 2021, lamenta que as crianças brasileiras não recebem educação financeira nas escolas e argumenta que isso resulta em uma população com alto descontrole financeiro, também observa que o Brasil está atrás de muitos países em termos de educação financeira e destaca as consequências disso para a economia e a gestão pública, sendo compreendida a importância da educação financeira e administração patrimonial para todos, independentemente de sua formação acadêmica, e sugere que a conscientização sobre esses temas é fundamental para enfrentar os desafios financeiros do país.

Silva, et al., 2020, discute a análise de materiais didáticos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental relacionados à Educação Financeira e destaca a importância do manual do professor na compreensão das atividades propostas e na abordagem da educação financeira em sala de aula.

A educação financeira não se limita a questões individuais, mas também envolve a coletividade e a sustentabilidade, tendo o BNCC como um guia para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, Janisch e Jelineck, 2020, propõe uma pesquisa com o objetivo de estruturar uma proposta de ensino de educação financeira alinhada com a BNCC. Sua pesquisa visa proporcionar reflexões aos alunos para que tomem decisões financeiras conscientes e críticas, relacionando esses conceitos com conteúdo matemáticos, como porcentagens, juros simples, regra de três e razão e proporção, destacando a importância da educação financeira para a formação de cidadãos conscientes e a necessidade de abordá-la de forma didática e produtiva, alinhada à BNCC.

Em seu estudo, Hartmann, et al., 2021, descreve três perspectivas de abordagem da Modelagem Matemática, onde os alunos podem resolver problemas com diferentes graus de orientação do professor e destaca que a Modelagem Matemática pode promover a conscientização financeira e a compreensão do papel dos modelos matemáticos na sociedade. Em sua pesquisa, escreve uma atividade de Modelagem Matemática realizada por estudantes de pós-graduação, que pode ser adaptada para alunos da Educação Básica, atividade essa que envolve a análise de sonegação de impostos, relacionando-a com questões de saneamento básico e desigualdade social. Os alunos assistem a um documentário, pesquisam notícias sobre sonegação de ICMS e formulam perguntas de investigação. Eles usam essas questões para conduzir a pesquisa e realizar a Modelagem Matemática, discutindo como os valores sonegados poderiam ser investidos em polí-

ticas públicas. A atividade visa promover a aprendizagem de conteúdo matemático e estimular reflexões críticas sobre questões sociais e econômicas.

A implementação da disciplina de educação financeira nas escolas é vista como uma maneira de ajudar os alunos a gerenciarem suas finanças ao longo da vida, no estudo de Soares Junior, et al., 2021, foi relatado um programa específico de educação financeira em escolas na microrregião de Maringá, no Paraná. O autor aborda a implementação da disciplina de educação financeira nas escolas do Paraná, com base no Ofício Circular nº 015/2021 da Secretaria de Educação e do Esporte do estado. Essa disciplina é voltada para o ensino médio e possui uma grade curricular com sete princípios, incluindo tópicos como nossa relação com o dinheiro, reorganização da vida financeira, uso do crédito e empreendedorismo. A escolha dos professores para lecionar a disciplina foi feita com base em critérios como tempo de serviço e nível, mas houve resistência de alguns professores, além da observação que ocorria a falta de materiais didáticos e treinamento inicial também foi mencionada como um desafio, apesar disso, os professores consideram a disciplina importante e relatam impactos positivos nos alunos e suas famílias, incluindo um maior controle financeiro e conscientização sobre questões financeiras ao longo da vida.

A educação matemática crítica envolve motivar os alunos a questionar, formular hipóteses, pensar criticamente e aplicar a matemática à vida real, sendo relevante que os profissionais abordem temas financeiros na educação matemática, conectando os conceitos matemáticos à sociedade e aos interesses dos alunos, e, a criação de atividades envolvendo os problemas do cotidiano, como compras, e ressaltando a necessidade de os problemas serem relevantes para os alunos é muito importante e pontuada por Dias e Olgin, 2020, causando uma reflexão do cenário real.

2.1 FATORES CULTURAIS: PAIS OU ESCOLA RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Buscando reconhecer a subjetividade de crianças e adolescentes, o Conselho Regional de Medicina de São Paulo destaca que mesmo eles são sujeitos de desejos antes de serem sujeitos de direitos, Vanderley, et al., 2020, apresenta uma abordagem que busca dar voz às crianças, considerando-as como sujeitos autônomos e promovendo subjetividades saudáveis, essa subjetividade refere-se ao mundo interior de um indivíduo, influenciado por vários fatores, como cultura, educação e experiências de vida. Reconhecer e respeitar a subjetividade de todos é essencial para um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação financeira se destacou em sua obrigatoriedade, com seu potencial para ser abordada de forma transdisciplinar, Silva, et al., 2020, menciona como a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e sua criação para fornecer informações e orientação financeira à população, além de compreender e enfatizar a importância da escola na promoção de um consumo mais consciente e ético.

A interdisciplinaridade da Educação Financeira, é de uma importância para sua inclusão no currículo escolar brasileiro e a transcendência de métodos de ensino contextualizados e dinâmicos, além disso, Vernizzi, et al., 2020, destaca a relevância da Matemática Financeira como ferramenta educacional e enfatiza o papel dos professores na orientação financeira dos alunos, promovendo a conscientização sobre finanças pessoais e a responsabilidade nas decisões financeiras.

Sabe-se da importância da educação financeira, particularmente para crianças e adolescentes em suas fases iniciais de formação, porém, esse aprendizado não deve se limitar apenas às escolas, mas também deve ser promovido em casa pelos familiares, esse ensinamento pode não ser simples e fácil, pois envolve compreender e desenvolver novas habilidades, voltadas à vida financeira, porém esse ensinamento se torna fundamental a todos, influenciando na vida pessoal e futura dos alunos que tem acesso a ele (Souza, et al., 2023).

Dessa forma, a educação financeira deveria ser ensinada desde o ensino fundamental para promover uma melhor compreensão do valor do dinheiro e preparar as gerações futuras para enfrentar desafios econômicos, como os causados pela pandemia da Covid-19, (Nascimento, et al., 2022).

O Brasil instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) para fortalecer a conscientização financeira e cidadania, ela inclui ações como a Semana Nacional de Educação Financeira e a inserção da temática nas escolas, em sua pesquisa, Dias e Olgin, 2020, destacam três características de um estudante educado financeiramente: análise fundamentada, planejamento financeiro e leitura crítica de informações financeiras, dessa forma, a preocupação em incluir educação financeira no currículo da educação matemática é de grande importância, ampliando o currículo de Matemática do Ensino Fundamental o suficiente para que aborde a Educação Financeira como uma forma de análise crítica de assuntos financeiros e corriqueiros do dia a dia usando de conhecimentos matemáticos.

Janisch e Jelineck, 2020, realizaram atividades subsequentes, e abordaram te-

mas como planejamento financeiro, análise de gastos essenciais e supérfluos, e reflexões sobre convivência e consumo, também exploraram charges como uma forma de compreender conceitos financeiros e participaram de um jogo chamado "Trilha Matemática" para fortalecer seu conhecimento em porcentagens e juros. O foco era promover a educação financeira de maneira envolvente e prática, capacitando os alunos a tomar decisões financeiras conscientes e críticas em suas vidas, dessa forma, compreenderam que os estudantes já possuíam algum conhecimento prévio sobre educação financeira, e as atividades contribuíram para aprimorar esses conceitos, além de despertar o interesse deles pelo tema. Destacou-se a atividade em que os alunos planejaram um negócio próprio, demonstrando grande envolvimento e motivação, além do uso de jogos em sala de aula também se mostrou eficaz para tornar o ensino mais lúdico e educativo.

2.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUA RELAÇÃO COM O EMOCIONAL

O ensino financeiro pontua para nossas crianças que controlar as emoções nas compras é vital, especialmente para crianças e adolescentes influenciados pelos pais, porém, a responsabilidade de educar financeiramente as crianças recai principalmente sobre os pais. Em contrapartida, sabe-se que a Educação Financeira nas escolas é essencial para tornar as pessoas mais autônomas financeiramente e menos propensas a dívidas e fraudes, sendo a escola um ambiente propício para ensinar finanças na infância e adolescência, impactando diretamente na vida adulta (Vanderley, et al., 2020).

Sabe-se que a educação financeira envolve o desenvolvimento de habilidades para tomar decisões fundamentadas e seguras no gerenciamento das finanças pessoais, além de que ela contribui para o desenvolvimento do país e que jovens educados financeiramente podem contribuir para o crescimento econômico, é entendido a necessidade de preparar os jovens para o médio e longo prazo, afinal, uma mudança de hábitos financeiros negativos, envolve a necessidade do controle emocional, sendo de grande valia que o jovem aprenda a não se comparar com os outros, criando assim hábitos produtivos e evolutivos (Nascimento, et al., 2022).

Dessa forma, Soares Junior, et al., 2021, compreende a educação financeira como um processo de transferência de conhecimento que capacita os indivíduos a tomarem decisões financeiras informadas, ressaltando que a educação financeira deve iniciar na infância e na vida escolar, o que irá influenciar o comportamento das crianças.

Interpreta como importante ponto da Educação financeira na educação básica, a promoção de conexões entre os conteúdos matemáticos e aspectos da vida pessoal, profissional e social dos estudantes, Dias e Olgin, 2020, abordam a Educação Matemática Crítica e a necessidade de planejar situações que levem os alunos a compreenderem a relevância da educação financeira, incluindo o consumo consciente para a sustentabilidade, os autores apresentam uma situação envolvendo compras à vista e a prazo, com o objetivo de estimular reflexões críticas sobre mensagens publicitárias e planejamento financeiro, além de mencionar a importância de discutir temas financeiros econômicos, como mercado financeiro, empréstimos, aposentadoria privada e investimentos.

Cunha, 2020, destaca a transformação da escola em um contexto de perda de autonomia e destaca a ideia de uma "nova escola capitalista" que prioriza a preparação de indivíduos para atender às demandas econômicas e de mercado, questionando se as escolas estão sendo vítimas de intervenções externas ou se estão contribuindo para a produção do mundo financeiro, além disso, discute a reorganização institucional da educação e a influência de instâncias supranacionais na definição das políticas educacionais. A Educação Financeira é apresentada como um exemplo dessa influência, com conteúdos e métodos definidos internacionalmente e implementados localmente por meio de atores diversos.

2.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA DESDE CEDO E SUA INFLUÊNCIA NA VIDA ADULTA

A educação financeira pode ter uma influência significativa na vida pessoal e profissional dos jovens em formação, enfatizando a importância de preparar a próxima geração para contribuir para o desenvolvimento econômico do país, embora reconheça que a educação financeira ainda não está amplamente difundida, Souza, et al., 2023, considera um avanço positivo o fato de algumas escolas brasileiras estarem introduzindo esse conhecimento, ele acredita que ensinar finanças para crianças e adolescentes não apenas os beneficia, mas também permite que eles compartilhem esse conhecimento com outros, criando um efeito cascata.

Dessa forma, compreende que a falta de educação financeira na infância pode afetar a vida financeira posterior, destacando que a relação com o dinheiro deve ser transformada, além disso, Vanderley, et al., 2020, apresenta resultados de uma pesquisa que analisou o comportamento financeiro de crianças e adolescentes em relação ao planejamento, poupança e diálogo com a família sobre dinheiro, esses resultados, indicam que muitos alunos têm interesse em aprender sobre finanças e que a família desempenha um papel significativo na transmissão desses conhecimentos, também revela que uma parte dos alunos se considera consumista.

É possível compreender a importância da modelagem matemática na educação matemática, compreendendo seu potencial no desenvolvimento de novas habilidades como investigação, argumentação e senso crítico nos estudantes, sem esquecer de pontuar sua capacidade em analisar problemas sociais (Hartmann, et al., 2021).

A falta da educação financeira, pode ofertar diversas consequências negativas a sociedade, devendo ser ensinada desde a infância, afinal, mesmo que os salários sejam diferentes a depender da profissão, a habilidade de gerenciá-lo é fundamental, o que torna terminantemente necessária a introdução do estudo financeiro na educação básica, sendo a ENEF como um passo nessa direção, o que deve envolver toda a comunidade escolar na promoção da educação financeira, incluindo professores, gestores e pais, em resumo, a falta de educação financeira tem causado problemas em diversos setores e é vital para ensinar as crianças como devem lidar com o dinheiro desde cedo (Medeiros e Medeiros, 2021).

Ao ser definida como processo de melhorar o entendimento de conceitos e produtos financeiros por parte de indivíduos e sociedades, Vernizzi, et al., 2020, destaca a necessidade de abordar a educação financeira nas escolas e com o apoio da família, enfatizando seu papel na conscientização e no desenvolvimento de habilidades financeiras ao longo da vida.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é possível compreender de maneira abrangente a importância da educação financeira em diversos contextos, desde o ensino formal até o impacto nas vidas pessoais e profissionais das pessoas. Destacam-se várias questões-chave levantadas pelos pesquisadores, que ressaltam a necessidade de uma abordagem multidimensional para promover a conscientização financeira.

Dessa forma, podemos ressaltar, que a educação financeira não deve se limitar apenas ao ensino formal, mas também deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escolas, famílias e instituições financeiras. A implementação da Educação Financeira nas escolas é vista como um passo crucial, e os resultados positivos observados em projetos pilotos indicam que isso pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades financeiras desde a infância. Além de que, o texto enfatiza que a educação financeira não é apenas sobre números, mas também está intrinsecamente ligada ao aspecto emocional das pessoas. O controle emocional desempenha um papel vital na tomada de decisões financeiras responsáveis, e ensinar as crianças e adolescentes a lidar com suas emoções em relação ao dinheiro é essencial.

A ascendência dos pais na educação financeira de seus filhos também é destacada, enfatizando que os pais desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimentos sobre finanças e no estabelecimento de hábitos financeiros saudáveis desde cedo.

Contudo, a influência de instâncias supranacionais, como a OCDE, na definição de políticas educacionais e na promoção da educação financeira também é mencionada, destacando a importância da cooperação internacional nesse campo. Além do mais, o texto aborda a interdisciplinaridade da educação financeira, destacando como ela pode ser integrada em várias disciplinas, incluindo matemática, para promover uma compreensão mais abrangente dos conceitos financeiros e sua aplicação na vida cotidiana.

Em suma, a conclusão do texto enfatiza que a educação financeira é fundamental para o desenvolvimento econômico e pessoal das pessoas, e sua implementação nas escolas, bem como o envolvimento das famílias, são passos cruciais para preparar as gerações futuras para tomar decisões financeiras informadas e responsáveis. Além disso, destaca a importância de abordar não apenas os aspectos técnicos, mas também os emocionais da educação financeira, reconhecendo a necessidade de controle emocional na gestão financeira. Portanto, a conscientização sobre a educação financeira deve ser promovida em todos os níveis da sociedade para enfrentar os desafios financeiros e contribuir para o bem-estar econômico e emocional de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

Cunha, MP. O mercado financeiro chega à sala de aula: educação financeira como política pública n Brasil. Educ Soc, Campinas, v. 41, e218483, 2020.

de Medeiros, GLB; de Medeiros, LVP. Ausência de educação financeira no Brasil: O impacto à sociedade e a possibilidade de reversão. Brazilian journal of development, Curitiba, v. 7, n. 10, p. 101408-101417, 2021.

Dias, CR; Olgin, CA. Educação matemática crítica: uma experiência com o tema educação financeira. Revemat, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2020.

Hartmann, ALB; et al. Educação financeira escolar e modelagem matemática: uma proposta de discussão para educação básica. Intermaths, v. 2, n. 1, 2021.

Janisch, ABL; Jelinek, KR. Explorando a educação financeira no ensino fundamental: um estudo de possibilidades a partir das orientações da BNCC. Brazilian jornal of development, v. 6, n. 7, p. 48324-48342, 2020.

Nascimento, CP; et al. Importância da educação financeira na educação básica. Revista terra e cultura: caderno de ensino e pesquisa, Londrina, v. 38, n. 78, jan/jun 2022.

Silva, FG; et al. Educação financeira: um estudo dos livros dos 4° e 5° anos do fundamental no âmbito estratégia nacional de educação financeira (ENEF). Perspectivas de educação matemática, v. 13, n. 33, 2020.

Soares Junior, CA; et al. Educação financeira nas escolas: um estudo sobre as ações implementadas nas escolas de ensino médio nas microrregiões de Maringá- PR. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 5, n. 1, 8 out. 2021.

Souza, CS; et al. Um estudo sobre a educação financeira nas escolas. Revista multidisciplinar do nordeste mineiro, v. 2, 2023/02

Vanderley, MS; et al. Educação financeira na infância e adolescência e seus reflexos na vida adulta: uma revisão de literatura. Facit business and Tecnology journal, ed. 20, v. 1, p. 149-166, 2020.

Vernizzi, MAS; et al. A importância da educação financeira na educação básica para uma gestão financeira consciente. I encontro das licenciaturas em matemática do IFBA, 2020.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

FLAVIA NERI ROSA

RESUMO

O assunto a ser abordado neste estudo sobre a Educação Ambiental na Primeira Infância, Cuidar de Si para Cuidar do Outro, apresenta um histórico sobre a criança e a educação infantil no Brasil, considerando mudanças no comportamento da sociedade, tem como objetivo apresentar um novo olhar sobre o cuidado com o meio ambiente, que busca na primeira infância o fator principal de mudanças de comportamentos. Na educação ao se basear nas leis atuais visa que a criança pequena ao aprender cuidar de si mesma (seu próprio corpo) por consequência amplie esse cuidado ao mundo que a cerca. Cresça mais atenta à produção dos alimentos que compõe sua mesa, ao desperdício dos mesmos, a utilização racional da água e assim como sua preservação. A alimentação de qualidade gera cuidados com a natureza traz para seu cotidiano ações como a reciclagem, coleta seletiva entre outros que fazem parte da educação ambiental. O resultado da pesquisa as literaturas especializadas sobre o tema, mostra caminhos que possibilitam que a consciência ambiental cresça juntamente com as crianças fazendo parte de uma nova realidade.

Palavras-chave: Autocuidado; Primeira Infância; Educação Ambiental; Consciência Ambiental.

INTRODUÇÃO

Segundo estudos a Terra tem apenas cinco bilhões de anos e ao incluir o surgimento do homem, as fases de sua evolução neste mundo, sendo elas a aprendizagem de utilização de instrumentos, a descoberta do fogo, na habitação, a caça, o cultivo de cereais, o vestuário, a vida em comunidade e a industrialização que desencadeou a destruição gradativa do planeta com exploração desordenada.

Atualmente a sociedade está voltada para a sustentabilidade e à educação ambiental. O grande desafio dessa conscientização é a internalização da responsabilidade individual, que exige a saída do macro (o todo – população) para trabalhar o micro (individual – ser humano), sendo assim nada melhor que iniciar o trabalho na primeira infância, além de alertar as crianças para a responsabilidade ambiental de cada um, permitem a construção de uma consciência de preservação ambiental em toda a comunidade, favorecendo a mudança de atitude frente às questões ambientais, sobre tudo criando conceitos de práticas eficientes para viabilizar a construção de uma sociedade sustentável e que esteja voltada para o desenvolvimento de valores de preservação, racionalidade e respeito ao próximo e a todos os seres vivos e ao meio ambiente.

No decorrer dos séculos as crianças e a educação infantil percorreram uma longa trajetória até os dias atuais em que ocupam um espaço privilegiado, sendo consideradas a sementes da mudança. O conjunto de informações e mudanças de comportamento social ocasiona o estudo sobre a importância do cuidar de si na primeira infância, para que posteriormente esse cuidado possa se expandir ao próximo e consequentemente ao ambiente que a circunda. Crianças orientadas adequadamente crescerão em uma nova cultura de sustentabilidade e prevenção. Qual o melhor caminho para esta ação, senão começar pelas crianças que irão compor as gerações futuras?

Há uma razão a mais para esse estudo, evidenciar a evolução da educação direcionada as crianças pequenas e a valorização da sua existência na sociedade, sendo assim o binômio Cuidar e Educar se faz presente na formação da criança cidadã.

Em meio a tanta degradação a oficialização da Educação Ambiental nas escolas traz esperança de melhora à vida na Terra.

HISTÓRICO DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise da história da infância no Brasil mostra que o direito à educação desde o nascimento da criança (BRASIL, 1988) e o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica (BRASIL, 1996) representam uma conquista decorrente de um longo processo de transformações sociais em seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos.

Embora o discurso presente nos documentos legais reconheça que o atendimento à criança em instituições deva estar pautado no binômio Cuidar - Educar, as diferentes maneiras de cuidar e ensinar no atendimento a criança pequena foi influenciado e delineado pela concepção de criança relatada em cada momento histórico.

A visão que se tem da criança é algo historicamente construído, percebe se os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos.

Há séculos atrás a criança pequena era tratada com indiferença, desrespeito as suas características especificas e eram vistas como a de um adulto em miniatura.

Segundo Aires, 1978, até o século XVII a sociedade não construía vínculos com as crianças, devido índice elevado de mortalidade infantil. Muitas não ultrapassavam a primeira infância. Sua perda era encarada com naturalidade, porque de contra partida, o número de natalidade também era elevado ocasionando uma espécie de substituição das crianças mortas. .

Para Kramer, 1992 são atribuídas duas causas para o alarmante indicie de mortalidade infantil.

Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou deste com senhores. A segunda se referia a falta de educação física, moral e intelectual das mães ou mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). (Kramer 1992, p 49)

Ao se tratar de atendimento a criança a roda dos expostos, ou roda dos excluídos é considerada a instituição brasileira mais antiga no Brasil. Receberá esse nome por se tratar de um mecanismo, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, era construída de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia.

Por muito tempo a roda dos expostos foi à única instituição a dar assistência a crianças abandonadas no Brasil era vista como instrumento humanizador representada pela prática institucionalizada.

As crianças lá abandonadas ficavam aos cuidados da instituição de caridade ou das casas de misericórdia, que as criavam na fé cristã, com piedade e caridade, oferecendo-lhes o batismo.

Esse atendimento à criança pequena, fundado na fé, piedade e caridade, é denominado caritativo. O atendimento oferecido pela roda não tinha um caráter de ensino e aprendizado, pois apenas acolhia dos abandonados.

Nestas instituições, com caráter extremamente religioso, as crianças não tinham uma proposta formal de instrução, embora tivessem atividades de canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura, incluindo bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos.

A Província passou a ser incumbida de subsidiar as rodas, o que inaugura a fase filantrópica, ou seja, há a transferência de recursos públicos (da província ou de particulares) para instituições, geralmente privadas, para manter essas rodas e/ou criadeiras.

Segundo Kuhlmann Jr, "filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade". (1999, p.61)

O atendimento a demanda infantil necessitada, fora do ambiente familiar, em instituições de caráter filantrópicas se deu com a organização de mulheres em espaços alternativos para atender as crianças, podendo acontecer na casa de uma delas.

Assim sendo, surgiu espaços formais para o atendimento de crianças, fora do ambiente familiar, em instituições de caráter filantrópico, que com mais controle, financiamento e intervenção do Estado, trazia a ideia de substituição da fé pela ciência como justificativa para prevenir a desordem. Para tanto, baseava-se na concepção higienista-sanitarista, focando para a limpeza do corpo e do espaço. Tinha-se como objetivo intrínseco a ordenação da pobreza e da vida social iniciada pelo processo de industrialização.

Com a Lei dos Municípios que inicia um processo de centralização das ações de assistência à criança e ao adolescente, que retira poderes da municipalidade e do poder local, oficia as Rodas nas Misericórdias e coloca-as a serviço do Estado, e exime as Câmaras das suas obrigações, que passam às Assembleias Legislativas Provinciais. Seu objetivo era liberar as municipalidades, incentivando a iniciativa particular a assumir a tarefa de criar crianças abandonadas, dentro de um novo espírito filantrópico de utilitarista.

De um modo geral, as propostas do Estado para atendimento à infância estavam baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas, afastando-se, desse modo, da criação e gerenciamento direto de instituições para o atendimento da infância e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade inquestionavelmente estatal.

No século XX, após a II Guerra Mundial (1939) um novo cenário socioeconômico foi instaurado, o que ocasiona várias mudanças.

Lançamento às mulheres no mercado de trabalho e consequentemente as afastando de casa por um período prolongado abrindo mão dos seus afazeres domésticos, a criação dos filhos, cuidado com o marido e a família.

Com a enorme demanda por trabalhadores, para que os pais e irmãos pudessem trabalhar, a criança pequena ficava sozinha em casa e então os problemas sociais apareciam: desnutrição infantil, acidentes domésticos e grande taxa de mortalidade infantil. Esta situação é um motivador para a construção de um novo sistema institucional. Assim, instituições públicas e privadas (filantrópicas) passam a compor mais ativamente o sistema de atendimento e de proteção à infância dando início à um forte atendimento de caráter assistencialista.

Nesse contexto, surgiram as primeiras creches, não públicas, com o objetivo de guardar as crianças enquanto suas mães estivessem trabalhando construindo a justificativa ideológica que o melhor lugar para a criança ficar era junto com sua mãe.

Kuhlann Jr, 1999 afirma que desde o início da institucionalização da educação para crianças pequenas no Brasil, são usados diferentes modelos pedagógicos: de um lado, as crianças da elite recebem uma educação cuja proposta de atendimento estava fundamentada nas ideias froebelianas, que seria a instituição educativa por excelência, em que as intervenções pedagógicas sobressaltavam os aspectos cognitivo, educativo e moral, e, por outro lado, a educação de crianças nascidas nas camadas populares seria semelhante a da Salles d'Asile francesa, que se baseia na assistência e não educaria para a emancipação, mas sim para à subordinação, sendo marcada pelo caráter assistencialista e fundamentada nas bases da submissão com o intuito de preparar os pobres para a sujeição da exploração social do trabalho.

Dá-se origem dois tipos de atendimento às crianças pequenas, uma de boa qualidade destinada às crianças da elite, que tinha como característica a educação, e outro que servia de custódia e de disciplina para as crianças das classes desfavorecidas.

Didonet, 2001 menciona que para atender os filhos das mulheres trabalhadoras a instituição creche que significa manjedoura, presépio vem do termo italiano "asilo nido" que significa um ninho que abriga, tem que ser gratuita ou cobrar bem pouquinho visto os baixos salários das mães, além de zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar as crianças enquanto a mães estivesse fora de casa ou trabalhando.

De acordo com a classe em que as crianças se encontram são criadas instituições com nomes e atendimento diferenciado. Para os filhos das classes médias e altas são chamadas de Jardim da infância, enquanto que para filhos dos trabalhadores denominavam se creche e pré-escola. A principal diferença entre elas era o atendimento oferecido. Embora reformadores defendessem que a educação fosse direito universa, o Estado oferecia formação diferenciada para os filhos da elite. A educação destinada às crianças pobres recebia menos atenção vista que ser pobre era ser merecedor de piedade das pessoas.

Abramovay e Kramer, 1991 mostram que nos séculos XVIII E XIX uma nova função passa a ser constituída à pré-escola, desta vez mais relacionada a educação.

As instituições de educação infantil chegavam como uma proposta moderna, entendida como sinônimo de progresso. Desse modo, Kuhlmann Junior (1999) destaca que:

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN

JUNIOR, 1999, p. 82)

Segundo Abramovay e Kramer,

As creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças. (1987, p. 23).

Na década de 1980, na luta para a construção de uma sociedade mais justa e com menos desigualdade, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e o avanço científico do desenvolvimento da criança. À luta por melhor atendimento e aumento na procura por creches públicas por mães trabalhadoras, resultou na dedicação de um artigo na Constituição Federal 1988, que no seu artigo 208 inciso IV, inclui a creche no sistema de ensino colocando-a com a pré-escola, no nível denominado educação infantil e como um direito da criança e da família e um dever do Estado.

A partir dessa lei, as creches, deixaram de ser vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Alterando seus princípios que passa a desenvolver um trabalho educacional.

Outras legislações complementaram a Constituição Federal 1998, sendo elas. O Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (Lei federal nº 8.069/1990), que insere as crianças no mundo dos direitos humanos; elaboração e promulgação da nova "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" – LDBEN (Lei Federal nº 9394/1996), que define educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a municipalização dessa etapa de ensino.

A LDB também propõe a reorganização da educação, flexibiliza o funcionamento de creche e pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e prática pedagógica.

Explica Oliveira 2002, que a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador - criança e a relação creche- família, uma ampliação sobre a concepção de criança ocorreu na década de

90. Tenta se entender a criança como um ser sócio-histórico, na qual sua aprendi-

zagem por intermédio das interações a criança e seu entorno social.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que busca nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Para a educação infantil ele representa grande avanço na estruturação do papel a ser desenvolvido, traz uma proposta com o binômio da integração entre o cuidar e o educar.

Segundo Kuhlmann Junior,

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única. (2003, p.52).

Para Rocha 1999 entre a escola, a creche e pré-escola; considerando a função social de cada uma existe um diferencial

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de completar idade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (1999, p.61).

A Educação Infantil como modalidade tem requerido que seja superada a histórica dicotomia que tem considerado a creche como um local de cuidar e a pré-escola como um ambiente de cuidar e educar as crianças. Sendo assim é possível cuidar sem educar e educar sem cuidar?

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é um processo educacional criado ao longo dos anos através de estudos de especialistas, com visão das necessidades do homem e da natureza entrelaçadas em um objetivo comum que é a manutenção da qualidade de vida de todos os seres do planeta.

Atualmente o homem tem consciência de que o planeta não formado apenas pela fauna e a flora se excluindo dele. Entende que o ser humano é uma das espécies que habita a Terra, relacionando-se com as demais espécies de variadas maneiras.

Portanto, o homem constitui o meio ambiente, fazendo parte intrínseca dele.

O planeta pertence a todos, sendo assim a natureza é patrimônio da humanidade e não propriedade de algumas pessoas. Dessa maneira todos têm direito ao ar puro, água potável e qualidade de vida.

Muitas pessoas não têm a compressão de que faz parte de um todo e que além dessa compreensão se faz necessário à consciência de que foi a ação de cada um que transformou o planeta no decorrer de vários séculos e para reverter essa situação é necessário à mudança de hábitos e atitudes de cada um visando construir a sustentabilidade da vida na Terra.

O grande desafio da educação ambiental é emanar os valores, atitudes e princípios fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis e a cultura de paz, internalizar a responsabilidade das ações individuais para a transformação da sociedade em geral, dissemina o conhecimento sobre o ambiente com a principal função de conscientizar a humanidade sobre a preservação do meio ambiente, utilização sustentável dos recursos naturais entre outros.

Atualmente vivemos em um momento bastante propício para a educação ambiental atuar na transformação de valores nocivos que contribuem para o uso degradante dos bens comuns da humanidade. Precisa ser uma educação permanente, continuada, para todos, ao longo da vida.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Conforme Varine (2000, p. 62), "a natureza é um grande patrimônio da sociedade. Consequentemente, a Educação Ambiental se torna uma prática social, com a preocupação da preservação dessa sua riqueza".

O homem ataca, agredi, violenta o meio ambiente numa velocidade muito rápida em prol do crescimento da população humana, que diminui a qualidade da capacidade de sustentar a vida, não basta denunciar a destruição causada pelo homem, se faz necessário um processo educativo voltado para a preservação do ambiente.

De acordo com a Lei 9.795/99,

Entende-se por educação ambiental 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. (LEI 9.795, 1999, art. 1º).

Segundo Maranhão (2005),

As consequências de sua destruição atingem todas as nações e é preciso que todas assumam o compromisso de combater o problema em seus territórios. Entretanto, após séculos de agressão, uso e abuso dos recursos naturais, não vem sendo fácil convencer os indivíduos (e seus governos) de que são apenas partes de um sistema com o qual devem viver em harmonia, sob pena de sofrerem os efeitos que tornarão sua estadia no planeta cada vez mais penosa: entre eles o aquecimento global, gerado pela concentração dos gases de efeito estufa na atmosfera, acompanhado por mudanças violentas nos fenômenos climáticos; a escassez de água; a desertificação que torna os solos estéreis a atividades agrícolas. (p. 7).

Educação Ambiental como disciplina

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de abril de 1999 sob o número 9.795 – Lei da Educação Ambiental, no seu Art. 2° afirma:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

No seu art. 10, § 1o diz que "A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino". Porém, a educação é sempre mais efetiva se começada pela criança. A mente humana em formação é mais receptiva aos ensinamentos.

O artigo 255 da Constituição Federal determina que o poder Público faça a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Não será necessária a atuação de professor específico, visto que a educação ambiental deve ser ministrada por todos os professores indistintamente, de forma natural em pequenas doses.

Na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, o cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação.

Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental.

No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem

grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental.

A Carta da Terra (2000, princípio 14) indica que se deve "integrar na educação formal e aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável", oferecendo a todos, especialmente crianças e jovens, oportunidades educativas que possibilitem contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Dias a educação ambiental tem como um de seus principais objetivos contribuir.

Na busca de uma nova ética fundada no respeito à natureza, ao homem e à sua dignidade, ao futuro e na exigência de uma qualidade de vida acessível a todos, com um espírito geral de participação. (2003, p. 104).

A escola assim como a família tem a responsabilidade de participar da construção da consciência cidadã e dos valores básicos da criança, para que futuramente possua hábitos éticos, sadios e responsáveis para com a preservação do planeta e o desenvolvimento sustentável.

A escola deve ser vista como um centro de mudanças de valores, hábitos e atitudes, enquanto que o lar da criança deva ser também um exemplo.

Para Scardua 2009 esse processo da educação ambiental é “onde se aprende a lidar com o meio ambiente respeitando-o e a si próprio”. O homem compreende que meio ambiente não é somente aquilo que o cerca, mas que ele próprio faz parte; é um ser que integra e interage.

Uma das formas da criança pequena estar em contato com a sociedade inicia-se no seu contato com as regras, ela precisa e gosta das regras de convivência.

La Taille explica que as regras são os deveres, as normas a serem cumpridas. A regra diz o que deve ser feito.

Para que seja mais fácil reverter o quadro de degradação do ambiente em que se encontra nosso planeta, cabe à educação ambiental na educação infantil despertar valores voltados para o meio ambiente nas crianças pequenas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos voltados para auxiliar o trabalho do professor das instituições de educação infantil sendo um guia na elaboração de

projetos educativos. Citam em seu primeiro volume, os objetivos gerais da educação infantil, no qual a do meio ambiente está presente:

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação. (Brasil 1998 p.63)

Assim com os Parâmetros Curriculares a Política Nacional de Educação Ambiental, concordam ao definir a educação ambiental 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", que é um "bem de uso comum do povo", e é "essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil 1999)

Segundo Brasil, 1998 em seu primeiro volume ressalta os objetivos gerais para educação infantil:

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. (Brasil, 1998, v1, p.63)

Especificamente para crianças de zero a três anos, menciona os objetivos:

Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia. (Brasil, 1998, v2, p.27)

No que diz respeito a crianças de quatro a seis anos no eixo Natureza e sociedade, prevê:

Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (Brasil, 1998, p.175)

Valorizar as ações de cooperação e solidariedade, desenvolver atitudes de ajuda e colaboração compartilhamento de suas vivencias, identificar, compreender respeitar regras básicas de convívio social e a diversidade, respeito às características pessoais pertinentes a gênero, etnia, peso, estatura entre outros.

Nesse universo o professor deve atuar "como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem", possibilitando a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

Com base na teoria de Piaget a construção da personalidade moral da criança, se fortalecem nas relações de cooperação e respeito mútuo, tornando se suporte para o desenvolvimento das virtudes que são necessárias para a transformação da sociedade e da sua forma de perceber, entender, compreender e lidar com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender as especificidades da idade de zero a seis anos novas perspectivas foram delineadas aprimorando o trabalho a ser desenvolvido com os bebês e as crianças pequenas, superando o tabu do cuidar e educar separadamente.

Os conhecimentos atuais sobre o assunto fortalecem a importância do trabalho educativo realizado nas instituições infantis.

Tais instituições visam estimular o desenvolvimento da criança, acolher suas diversidades, enquanto promove pensamento criativo e autônomo, para que a criança possa considerar suas opiniões e as dos outros, se posicionar contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça, sem deixar de vivenciar sua infância, conviver com os amigos, aprender a cuidar de si e do outro, compreender suas emoções e sentimentos, ter iniciativa, buscar soluções para problemas.

O binômio cuidar e educar a criança pequena atualmente é compreendido como, atender suas necessidades físicas tais como se sentir se confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor entre outras, porém, faz com que a criança se sinta cuidada, acolhida, ter garantido sua segurança, assim como estimulada sua curiosidade e expressividade param se apropriar das formas culturais de agir, sentir e pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Carta da Terra. Última versão em português. Um programa da UNESCO. Maio 2000. Disponível em <boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc> Acesso em: 13 out. 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu. Um Debate Sobre as Funções da Pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia.

Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991. P.27-38

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC,1978.

BRASIL, Lei Nº 6938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2 set. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. P175

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2, p. 27-43

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2003, p.12.

SCARDUA, Valéria Mota. "Crianças e meio ambiente: a importância da educação ambiental na educação infantil". Revista FACEVV, Vila Velha, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/revista03.asp> Acesso em: 5 maio 2010, p. 2.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. p.109.

KRAMER. Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KULHMANN JR. M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001. (1999)

MARANHÃO, Magno de Aguiar. Educação Ambiental: a única saída. Mai. 2005. Disponível em: <www.magnomaranhao.pro.br> Acesso em: 11 nov. 2006.

OLIVEIRA. Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA. E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

VARINE, Hugues de. O Ecomuseu. Ciências e Letras, n. 27, p. 61-90, 2000.

O USO DA INTERNET E A PRÁTICA DIDÁTICA EM MATEMÁTICA

GEANE PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

A maneira que o professor médio é contínuo, o tempo inteiro está observando os alunos, para avaliar devemos ter um olhar sensível voltado à criança, verificando se estão se desenvolvendo e atingindo os objetivos estabelecidos pelo plano pedagógico. Trata-se de um trabalho constante e complexo. Este trabalho visa o uso da internet e sua prática na escola, bem como a especificação do seu papel no âmbito escolar. Transpomos um momento de grandes mudanças tecnológicas, que afetam diretamente na forma do processo de alfabetização. Hoje em dia vivemos em um cenário no qual muito se fala a respeito dessa inclusão digital e seus benefícios em ser usados em um ambiente escolar. Muitos professores usam dessas ferramentas sejam para uso recreativo, como também para elaborações de aulas e afins. Tendo em vista esse assunto, fica o questionamento dos desafios que o professor enfrenta com a inclusão de tais tecnologias dentro do espaço escolar, já que, como escola do futuro, não se pode ignorar os avanços tecnológicos que ocorreram nas últimas décadas aos dias atuais. Diante dessa observação, justifica-se a escolha do tema que trará suma importância para educadores, educandos e para a comunidade. Podendo conhecer melhor os desafios que estão atrelados diante dessa nova era digital que se encontra, dessa forma, a pesquisa contribuirá para o aclaramento de dúvidas a respeito do uso de material digital sendo assim um grande aliado para o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Matemática; Educação; Desafios, Mediação; tecnologia.

INTRODUÇÃO

A tecnologia e a matemática vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia e a matemática as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e a matemática e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

A escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

A tecnologia e a matemática vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital, e o professor cada vez se aprimorando mais.

O intuito é levar essa tecnologia e a matemática as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso. Com a suspensão das aulas presenciais na Rede Estadual de Educação, o Governo do Estado, por meio da Seduc – Secretara de Educação, disponibiliza mecanismos tecnológicos para que os alunos não percam tempo e desenvolvam atividades escolares à distância, isso vem acontecendo devido a pandemia enfrentada no ano 2020, que os alunos ficaram sem aulas presenciai, com os conteúdos sendo desenvolvido de maneira online ou em apostilas.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e a matemática e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social. Os alunos estudam por meio de apostila distribuída pela unidade educacional, e plataformas online. Eles destacam os benefícios de estudar em casa, porém não escondem a saudade do ambiente escolar com a presença dos professores e colegas de classe. Com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender

que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso à informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Mediante o cenário apontado torna-se interessante apontar os seguintes objetivos:

Compreender a contribuição de autores que se dedicaram ao estudo de práticas pedagógicas, com a utilização de tecnologias da informação e da educação.

Analisar relatos de práticas de organização do trabalho pedagógico no contexto de uma escola estadual da rede paulista.

A ESCOLA E SEUS DESAFIOS

A escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos. Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso à informação.

As tecnologias vêm se mostrando cada vez mais presentes na contemporaneidade e o que antes era comum e indicado para os adultos, hoje passa a ser objeto de desejo e interesse também das crianças. Sendo assim, de acordo com Muller (2014):

Posturas como essas estão relacionadas também às práticas educacionais que podem criar situações para que as crianças sejam estimuladas a olhar para o outro "e entender que a aprendizagem também se constrói a partir do trabalho em grupo, visto que elas trocam experiências entre si e sobre o que estão fazendo. Jogar e brincar com a ferramenta foi o caminho para outras descobertas, como por exemplo, quando eram estimuladas a descobrir o caminho para chegar à atividade. (MULLER, FANTIN, P.34 2014).

O USO DA TECNOLOGIA E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

O aperfeiçoamento destes recursos tecnológicos em ações de manuseio de informações e eficiência da comunicação propiciou a seleção natural de grupos que desenvolveram técnicas possibilitadoras de melhores soluções. Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

[...] Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecno cultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas. Em formato digital, as mídias não são mais uma realidade construída e manipulada somente por um grupo que possui o conhecimento técnico (jornalistas, escritores, editores, fotógrafos, radialistas), o que possibilita o acesso de todos, sem a necessidade de dominar o código analógico do suporte para utilizar a mídia.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia e a matemática como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia e a matemática não consistem somente em máquinas e equipamentos.

A tecnologia e a matemática estão presentes em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Nota-se que a tecnologia e a matemática devem ser inseridas no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais. Tal qual a manipulação de uma fotografia digital de uma árvore, que não transforma a árvore, mas transforma o manipulador que constrói muitas árvores virtuais com infinitas possibilidades de identidade. São as explorações dos suportes em vivências e experiências de manipulação das mídias e as inúmeras possibilidades de transformação e invenção destas que chamamos de linguagens midiáticas.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Sampaio (1999, apud BRITO, 2006, p.20), "estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias."

Por tecnologia entendemos um "conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos". (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento científico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Ao longo do processo histórico sobre infância cidadã da criança como sujeito de direitos, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 2000, p.49).

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala a educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia e a matemática não são utilizadas de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referencias de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia e a matemática está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor.

A questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade atual configuração social se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz (VALENTE, 2011, p.14).

A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia e a matemática.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possa ser inserido e sistematizado na prática pedagógica.

A aplicação e mediação que o docente faz, em sua prática pedagógica, do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).

Para ser mais preciso, utiliza-se também o termo multimídia interativa. Sabe-se que a utilização das tecnologias associadas a construção de conhecimentos com novas formas de comunicação e linguagem, ampliam e significam o espaço escolar, tornando-o mais agradável, motivacional, buscando interesse e eficiência pelos alunos e professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENQUANTO ORIENTADORES EDUCACIONAIS)

Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula. O desafio é decisivo, pois não está apenas em uma formação continuada ou a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções como: administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de jovens e adultos etc.

Segundo Pimenta, (2012, p.16), em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991); Pimenta, 1994; Leite (1995) tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciando da realidade das escolas, numa perspectiva burocráticas e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

A autora acima relata que as condições de formação inicial do professor junto aos estágios obrigatórios solicitados pela instituição de ensino, vão muito além do que se aprende em sala de aula, os estágios não dão o suporte necessário para que o aluno (a) e futuro professor venham a desenvolver a prática e a construir sua identidade.

Pois em muitos desses estágios os alunos não desempenham o papel de professor mais sim como um simples auxiliar de sala que mal chega a oferecer suporte para o professor titular, por estar ocupado com recortes de atividades sem planejamento, levando crianças ao banheiro ou para se alimentar, fazendo deste profissional um acumulador de tarefas

Ao invés de estar fazendo relatórios de observação e prática para assim ir assimilando e se construindo enquanto profissional da educação, acompanhando a didática trabalhada em sala de aula.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessi-

dades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta; 2012, pg. 20)

Continuando na sua linha de pensamento, a autora considera que quando o profissional de educação constrói sua identidade, é através da significação social da profissão, troca de experiências profissionais com outros professores, de sua experiência vivenciada em outros ambientes educacionais, O professor traz consigo toda uma bagagem de vida que mobiliza diferentes saberes que são agregados ao longo de sua vida profissional.

Cunha (2003), refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade.

Para Cunha, o professor além de formar alunos e cidadão pensantes, deve buscar em sua própria prática de formação, o seu crescimento profissional enquanto currículo que se estabelece no seu programa educacional, recorrendo a pesquisas para representar um papel de qualidade na educação.

Sendo assim, o professor tem que ter como foco o bom desenvolvimento de sua formação profissional em prol a educação das crianças, sejam em espaços formais e não formais atendendo diversas classes econômicas.

Para Alves (1999). O futuro professor capaz de lidar com a cultura e a experiência de vida do aluno das camadas subalternas e de tomá-las como ponto de partida de sua prática, como tanto recomendam professores e especialistas.

Alves finaliza que o futuro professor tem que estar apto para trabalhar com todos os tipos de classes sociais e econômicas, além de desenvolver métodos pedagógicos onde o aluno passa a conviver em sociedade respeitando não só o seu espaço, quanto do próximo. Sendo valorizado como um indivíduo que pode ir se construindo enquanto ser humano, resgatando seus valores, ética social, história de vida e aos poucos se recolocando na sociedade.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - ESPAÇOS E ATORES-

Quando falamos sobre educação, lembramos que no campo educacional há diferentes práticas de educação que trabalham separadamente umas das outras, são elas: educação formal, educação informal e educação não formal.

Educação Formal ocorre dentro, em espaços públicos e privados, instituições de ensino superior, cursos de formação e treinamento etc. O método desenvolvido para essa educação seria em uma sala de aula, através de livros didáticos, apostilas, data show, lousa, caderno etc.

Educação Informal, segundo Brandão (1985), definem como sendo aquela que está relacionada com o processo ``livre´´ de transmissão de certos saberes, tais como: a fala comum a um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em uma sociedade.

Educação não formal seria um tipo de educação que ocorre fora dos espaços regulares de ensino. A educação não formal pode ser ofertada em diferentes espaços sejam eles em: orfanatos, hospitais, penitenciárias, igrejas etc.

O estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura de Pedagogia/ Uni-Santa Rita, foi desenvolvido em instituições não governamentais, abordando o seguinte tema da práxis pedagógica para possibilidades de atuação do pedagogo enquanto orientador educacional, junto ao CCA-Jova Rural - Jaçanã/ SP.

(Centro da criança e do adolescente), trabalha com cerca de 120 crianças ao dia, sendo divididas em duas turmas, 60 crianças no período da manhã e 60 crianças no período da tarde.

O trabalho desenvolvido com a proposta de estágio em espaços não formais acontece por meio do trabalho de duas pedagogas que contam com o auxílio de uma assistente social que procura dar todo o amparo legal para essas crianças, um psicólogo que dá assistência tanto para as crianças que frequentam e se desenvolvem no dia a dia, e seus familiares.

Uma gerente que cuida de toda papelada das crianças e uma administrativa para cuidar da parte da: matrícula, lista de espera, lista de frequência, cronograma de oficinas que se realizam com propostas de diferentes espaços, trabalhando a capacidade de desenvolvimento dos sujeitos sociais, salários e verbas para manter os centros educacionais.

A cada bimestre as crianças trabalham com propostas pedagógicas de algum tema escolhido pelo CCA, em oficinas de artesanatos, esportivas, recreativas e culturais onde procura tirar o melhor proveito de cada criança ali inserida, resgatando uma nova valorização social, seja pela exploração do potencial e respeito aos limites através da arte do corpo, do trabalhar em equipe. O trabalho do profissional de pedagogia em espaços não formais traz consigo uma tremenda responsabilidade social, resgatando crianças e jovens em condição de vulnerabilidade.

Para que a criança seja aceita dentro

do CCA, é necessário que essa criança esteja regularmente matriculada em uma escola regular e que não possua faltas. Caso o número de vaga já tenha sido preenchido, essas crianças entram para uma lista de espera e conforme for saindo as crianças outras vão chegando.

O CCA - Jova Rural - Jaçanã, conta também, com três funcionárias do apoio operacional sendo uma responsável pela limpeza e organização dos espaços utilizados pelas crianças, e outras duas para produzir a alimentação que as crianças consomem diariamente.

Pude perceber que o pedagogo ali dentro, é um profissional muito respeitado e querido pelos alunos, eles (a) procuram trabalhar com as crianças de forma lúdica e transparente para que não fique nenhuma lacuna a ser preenchida por ambas as partes, o desenvolvimento social e o resgate de valores são primordiais para esses profissionais, quanto às práticas de aprendizagem se dá por meios sociais sempre respeitando as diferenças entre cada criança, assim o trabalho desenvolvido é através dos conteúdos já discutidos em reuniões com seus gestores.

Bom, o meu estágio foi bem curto e o pouco que pude compreender sobre esta modalidade que pra mim era nova até então, foi muito valiosa em todos os sentidos, esse estágio veio para agregar ainda mais a minha formação acadêmica.

Para Freire (1997), em relação à escolha do tema de estudos, um assunto não surge de maneira espontânea, é decorrente de situações e interesses que influenciam as escolhas do pesquisador. A fim de relevar a escolha pelo tema há três vertentes que justificam a opção pelo objeto de estudo: o interesse profissional e pessoal, a relevância para a educação brasileira e o preenchimento das lacunas do conhecimento.

Esta pesquisa ajuda profissionalmente professores a refletirem sobre sua prática e sobre concepções de avaliação até refutadas pelos mesmos, mas a si mesmo empregados no cotidiano escolar. Além da questão profissional, o interesse pessoal, pois a vida escolar é cercada de práticas avaliativas desvinculadas da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia e a matemática atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia e a matemática jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia e a matemática no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia e a matemática é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a matemática e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

A Formação de professores é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados.

É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera, assim percebe-se que a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação não tradicional que, continua se organizando com em novos conhecimentos.

Ainda segundo a autora (Pimenta), na atualidade, a proposta dos professores tem como máxima a implantação de novos conhecimentos e culturas que o professor traz para sua prática educativa, em busca da construção de sua identidade que será construída juntamente com seus alunos dentro desses espaços não formais. As barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais

diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação não formal, pode se fazer presente enquanto os sistemas de escolas regulares ainda forem extremamente falhos neste aspecto.

REFERÊNCIAS

ALVES. Nilda (org,) Formação de professores: pensar e fazer, 5 ed. - São Paulo: Cortez, 1999. - (Questões da Nossa Época; 1)

BRANDÃO, C, Rodrigues. O que é educação. São Paulo: abril Cultura; Brasiliense, 1985 BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

LÉVY, Pierre CIBERCULTURA. Tradução de Carlos Irineu da Costa 2 EDITORA 34 Editora 34 Ltda.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para que? 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MULLER, J.C.; FANTIN, M. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. In: II Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre (RS), 2014. Disponível em: < http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407077772_ARQUIVO_CRIANCAS,MULTIPLASLINGUAGENSETECNOLOGIASMOVEISNAEI_JM_MF.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

PIMENTA. S. G. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. Tese de doutorado. PUC-São Paulo, 1985.

TDAH- TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: UMA REALIDADE PRESENTE NA SALA DE AULA

GISELE OLIVEIRA DE BRITO

RESUMO:

Sabe-se que as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma realidade na sala de aula. Pais e professores fazem queixas frequentemente a respeito deste comportamento que a criança apresenta. Por vivenciar na prática o cotidiano destes pais e professores, sistematizei algumas informações coletadas e registrei respostas para algumas questões: O que é Hiperatividade? Quem faz o diagnóstico? Quais são as causas? Qual é a função da escola? E o professor como deve proceder? O que significa inclusão? Como se dá o desenvolvimento da criança nesta idade? Como lidar no processo ensino-aprendizagem? As respostas apresentadas minimizam dúvidas e podem contribuir para que a criança e sua família tenham uma qualidade de vida melhor, um bom desempenho educacional e uma integração social satisfatória. Além de permitir algumas respostas, este artigo favorece a reflexão sobre os anos da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Hiperatividade. Integração social. Ensino-aprendizagem. Desenvolvimento. Diagnóstico.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse estudo é discutir sobre práticas e intervenções pedagógicas que visam atender as necessidades específicas dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Este artigo foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas, e fundamentado no artigo de Abram Topczewski, que tratam sobre a importância da relação entre a comunidade escolar e os pais, e como identificar as possíveis causas do TDAH. Jean Piaget, Freud, Wallon e Vygotsky também trazem considerações significantes a cerca da aprendizagem.

A partir de vivências nos espaços educacionais, pôde-se notar que alguns educadores têm dificuldades em lidar com as demandas trazidas pelas crianças com TDAH. Quando se sabe que se trata de uma criança com esse tipo de transtorno, e que por esse motivo ela vem tendo prejuízos significativos em suas relações e desenvolvimento integral, é preciso repensar as práticas e desenvolver estratégias que garantam que ela seja atendida de maneira adequada às suas necessidades. Percebe-se, então, o quanto é importante conhecer o aluno e saber qual é a sua necessidade específica.

A partir disso, essa pesquisa tem como intuito contribuir com a formação docente, trazendo reflexão sobre as práticas e informações relevantes que trarão conhecimento sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. HIPERATIVIDADE: DEFINIÇÃO

A partir do século XIX a escola tornou-se obrigatória, tendo um papel fundamental na vida social dos indivíduos. Desde então foram surgindo dificuldades de aprendizagem que passaram a ser tratadas como um problema ou até mesmo como doença. São vários os fatores determinantes para justificar o fracasso escolar, e a Hiperatividade é um deles. Neste mesmo século, surgem as primeiras referências ao TDAH, porém, esta nomenclatura constantemente sofre alterações. Somente a partir da década de 1970 que esta descrição passa ser usada no diagnóstico de crianças e adolescentes em fase escolar. Em 1994, o Manual Diagnóstico Estatístico das doenças Mentais, o DSM-IV, denominou-a como Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, utilizando como critério os sintomas desatenção e hiperatividade impulsiva. De acordo com Benczik (2000, p. 25): "O DSM-IV define o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como um problema de saúde mental, considerando-o como um distúrbio bidimensional, que envolve a atenção e a hiperatividade impulsividade".

Os dados estatísticos apontam que cerca de 3% a 6% das crianças em idade escolar são portadoras do TDAH. As características do TDHA é um padrão significante de desatenção, mais frequente do que o identificado em crianças da mesma idade, em questão ao nível de desenvolvimento.

O TDAH aparece, em geral, antes dos sete anos e não tem cura. O que existe é uma melhora do quadro à medida que a criança atinge a idade adulta. Essas crianças têm uma grande dificuldade em realizar atividades que envolvam atenção, não atendem às instruções de pais e professores, mudam frequentemente de tarefas, não conseguem realizar por completo os deveres escolares, evitam atividades que requer esforço mental, distraem-se com facilidade, têm dificuldade de brincar com outras crianças, falam em excesso. Essas manifestações aparecem nos mais diferentes lugares, porém é muito raro a criança apresentar todos os tipos de disfunções em todos os lugares, aparenta um dia estar bem e no outro pode ter dificuldades. Benczik (2000, p. 25) esclarece, "Os sintomas aparecem frequentemente cedo na vida da criança, mas torna-se mais graves a partir do ingresso desta na escola, porque, durante o processo de aprendizagem escolar a criança

necessita focar sua atenção e permanecer sentada, durante as aulas".

2.2. QUEM FAZ O DIAGNÓSTICO?

Na maioria das vezes os primeiros a identificar o problema são os professores, pois notam que a criança tem um comportamento mais agitado do que as outras crianças.

É importante que os professores observem o comportamento desses alunos e comuniquem aos pais para que eles possam procurar o profissional adequado e assim ter a chance de fazer uma parceria entre os profissionais envolvidos e a família da criança, pois todos são agentes importantes para que se desenvolva um trabalho de qualidade. A este respeito Topczewski (1999, p 24) afirma, [...] "Quando existe suspeita de Hiperatividade, a criança deve ser encaminhada para uma avaliação especializada com profissionais habilitados nesta área, seja neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo ou psicopedagogo".

Para a psicóloga Maristaine, as escolas, em geral, lidam mal com o problema por desconhecimento do transtorno, pelo excesso de normatização e pela falta de parceria com profissionais como psicopedagogos e psicólogos para acompanhar a evolução desses alunos e orientar pais e professores.

2.3. POSSÍVEIS CAUSAS DO TDAH:

Considera-se haver desequilíbrio neuroquímico cerebral, provocado pela produção insuficiente de neurotransmissores (dopamina, noradrenalina) que são responsáveis de passar informações para diferentes partes do cérebro.

[...] Estudos com ritalina mostram que a medicação aumenta a quantidade dessas substâncias no cérebro, diminuindo os sintomas do TDAH. As evidências parecem apontar para um problema na quantidade de dopamina e noradrenalina que é produzida no cérebro de pacientes com TDAH. Contudo a idéia de que o TDAH seja causado por uma melhor quantidade de um ou dois neurotransmissores permanece promissora, mas ainda não há provas. (BENCZIK, 2000, p. 30)

Várias são as causas que podem comprometer o cérebro da criança proporcionado para que ela adquira o TDAH.

Pode ser um fator genético ou através de substâncias ingeridas na gestação, sofrimento fetal, exposição a chumbo, problemas familiares, esses fatores criam um ambiente favorável para que o distúrbio se manifeste.

2.4. PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: A CONSIDERAÇÃO AO PSICOLÓGICO

Numa outra perspectiva - e considerando que ainda "não há provas" e sim pesquisas a respeito do desequilíbrio cerebral (de acordo com Benczick na citação acima) e que fatores ambientais (in útero) ou genético podem associar-se a causas -, passemos a considerar pesquisadores da Psicologia do Desenvolvimento, cujo olhar se lança na construção subjetiva, vinculada mais estreitamente à interação sujeito-mundo, resultando num aparato psíquico (e não simplesmente tendo como referência o cérebro).

Para Piaget, a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento, estão constantemente interagindo com o mundo. Segundo Piaget, a criança passa por etapas, que vão sendo redimensionadas na medida em que vai passando de uma etapa para outra, sofrendo reorganizações em seus esquemas anteriores, resultado das interações sujeito-mundo. Piaget denominou essas etapas em "períodos ou estágios do desenvolvimento".

Vamos focar no período Pré-operatório, que vai dos 2 aos 7 anos e corresponde a primeira infância. É neste período que a criança começa a frequentar a escola e ocorre o aparecimento da linguagem, fator muito importante que contribui para modificações nos aspectos intelectuais, afetivo e social da criança. A criança, nesta idade, é egocêntrica não consegue se colocar abstratamente no lugar do outro, tudo deve ter explicação que se relaciona ao seu modo subjetivo de vivenciar o mundo, e não é ainda capaz de um pensamento lógico operacional (que ocorrerá no próximo período). A criança nesta fase faz relações mentais pré-lógicas, o que significa que ainda possui obstáculos às operações mentais lógicas, que são: irreversibilidade, fixação na aparência estática e egocentrismo. No período pré-operatório ainda não são possíveis operações mentais reversíveis - que são próprias do período operatório (de 7 a 11 anos) e permite o pensamento lógico cuja característica é a objetividade, que assim supera o procedimento até então baseado na subjetividade e na percepção imediata, do período anterior.

Freud aborda que a "sexualidade" que molda determinados comportamentos desde a infância. O conceito de sexualidade destacado por Freud não se confunde com a característica genital. As pulsões que comandam a pressão à satisfação vinculam-se a relação com o Outro dos cuidados infantis. No desenvolvimento humano, isso se refere, a princípio, a relação da criança com próprio corpo (auto-erotismo), à imagem de si (narcisismo) e a escolha de objeto (no tempo edípico). De acordo com Freud, essas dimensões sempre refletem o vínculo afetivo com o Outro (cuidador) e a busca do prazer é a motivação para o comportamento das crianças e o foco desse prazer muda de acordo com

a fase que a criança se encontra (fases oral, anal e fálica).

Na fase fálica, que vai dos 4 aos 6 anos aproximadamente, a atenção da criança está voltada para a região genital, momento em que ela cria uma imagem sobre si mesma; inicialmente a criança imagina que todos têm pênis, tanto meninas como meninos, ou seja, há uma indiferença quanto ao gênero sexual. Ao perceberem as diferenças entre os sexos, as meninas pensam que não tem pênis porque foi arrancado, sentindo-se assim incompletas. Neste período que surge o complexo de Édipo, onde o menino – vivendo uma atração pela mãe - passa a rivalizar-se contra o pai; nas meninas, há um deslocamento de seu amor, de sua mãe para seu pai.

A criança começa explorar o meio no qual está inserida em busca de descobertas, e descobre que existem restrições que são impostas, logo irá manifestar seu desagrado através de birras e choros, porém, estará aprendendo a conviver com algumas limitações.

Este período apresenta obstáculos e deixa a criança à mercê de suas percepções, não privilegiando as transformações mentais.

Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tendo a criança como ponto de partida, buscando compreender suas manifestações no conjunto de suas possibilidades. Este desenvolvimento, segundo Wallon, se dá através de fases.

O estágio do personalismo, proposto por Wallon, vai dos 2 anos aos 5/6 anos, momento em que a criança está formando sua personalidade. Ela começa desenvolver a construção da consciência de si mediante as interações sociais, faz com que as idéias atinjam o sentimento de propriedades das coisas. Dantas (1992, p.95), comenta "A construção do Eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de "fantasma do outro".

2.5. COMO LIDAR COM O ENSINO-APRENDIZAGEM?

Segundo Vygotsky existem mudanças na vida social e material, que produzem mudanças na vida mental do indivíduo, portanto, devemos saber como interagir com o outro. A criança hiperativa não reage bem com brigas, gritos, barulhos ou qualquer tipo de violência. O que ela necessita é de estímulo dos pais e professores. Por mais simples que seja a atividade desenvolvida, a criança concentra um grande esforço, e mediante qualquer insatisfação desiste de realizar a tarefa.

O acompanhamento de um psicopedagogo é muito importante, pois ele atua especificamente na dificuldade escolar apresentada pela criança, possibilitando assim condições para que novas aprendizagens ocorram.

Precisamos canalizar estas energias que a criança concentra em atividades prazerosas, e, neste sentido, as técnicas mais utilizadas são os jogos de exercícios sensório-motor. Os jogos de regras proporcionam a interação social da criança, além de impor limites, saber participar, ganhar, perder, ajuda desenvolver o cognitivo, possibilitando para a criança oportunidade de identificar onde errou, tendo a chance de refazer de maneira correta.

Despertar gosto pela leitura é uma outra técnica que podemos utilizar, podemos abordar assuntos e temas que fazem significados para a criança, além de estar possibilitando o conhecimento de diferentes livros, revistas e gibis.

Contos de fadas e suas dramatizações podem contribuir para a interação da criança com o restante do grupo, devemos adaptar os tipos de tarefas devido o nível de aprendizado que a criança se encontra.

O professor deve proporcionar tarefas curtas. Se for longo, o professor deve dividir em tarefas menores para que a criança não tenha a sensação que a tarefa seja longa, devendo sempre valorizar as tarefas que a criança consegue cumprir.

Para Jean Piaget, a aprendizagem é a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar ativa e efetivamente da ação de adaptar-se ao meio, quer pela assimilação, quer pela acomodação. Por outro lado, é através da aprendizagem que o indivíduo exerce uma ação transformadora sobre o meio ambiente. A aprendizagem também exerce uma função adaptativa.

A criança hiperativa necessita de um programa pedagógico adequado às suas necessidades e o professor que irá recebê-lo deve ter a consciência de que ela precisa desse suporte.

Os hiperativos precisam ser motivados, necessitam estar envolvido no planejamento diário. Na sala de aula devem realizar tarefas a todo tempo. Segundo Rizzo (1985, p. 307), devemos "[...] proporcionar atividades variadas que ocupem a criança o maior período possível, dando a ela liberdade de escolha e de movimentos".

O prejuízo para uma criança hiperativa vai muito além do baixo rendimento escolar. Muitas vezes, a falta de atenção vem acompanhada de dificuldades auditivas, de linguagem e de escrita. "Eles escrevem mal e lêem bem, mas não entendem o significado do que lêem", diz Ana Maria Maaz Alvarez, vice-presidente do Conselho Regional de Fonoaudiologia.

Esses alunos devem ficar nas primei-

ras fileiras e nos assentos do meio. O professor nunca deve dar as costas para o aluno quando estiver explicando algo, mas chamar sempre a sua atenção com olhar. As instruções devem ser curtas, diretas e repetidas para ajudá-lo a memorizá-las. Deve-se evitar também dar várias instruções ao mesmo tempo.

2.6. ESCOLA E INCLUSÃO

Do ponto de vista da inclusão, qualquer aluno pode e deve participar da vida escolar, e as escolas devem organizar-se administrativa e pedagogicamente para isto. É necessário implantar projetos que atendam as necessidades dos professores, pais e alunos para que essa inclusão não seja feita de qualquer jeito.

A inclusão não é necessariamente somente para os alunos portadores de deficiências, mas para todos que apresentem um quadro de dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. Segundo Carvalho (2007, p.29), "[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e entenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos".

O objetivo da inclusão de crianças hiperativas nas escolas é o de criar uma interação com o outro. É importante que haja um respeito às limitações dos alunos e a escola deve estar preparada para essa diversidade. As resistências encontradas sejam dos professores sejam dos familiares destes alunos precisam ser considerados neste contexto de dificuldades para remoção de barreiras da educação inclusiva.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem duvida, mas necessária e possível. (CARVALHO, 2007, p 160)

Segundo a educadora Maria Tereza Mantoan, muita gente continua achando que o melhor é excluir e manter as crianças em escola especiais, porém é direito de todos freqüentar a escola regular.

Os professores quando se deparam com a inclusão, por muitas vezes são resistentes alegando o não preparo para tal fato.

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos a suas salas de aula, garantindo, assim, a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

A estrutura de ensino foi elaborada para receber um aluno ideal, com supostos padrões de desenvolvimento emocional e cognitivo, fazendo uma previsão e planejando o ensino pautado nela. A partir dessa visão, é que podemos observar que as escolas não estão preparadas para receber alunos diferenciados.

Quando se pensa em educação devemos pensar em diferença, pois ela apresenta-se como elemento fundamental da educação e condição para pensar a inclusão.

"A oposição dos valores bem/mal é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência bom/mau" (Deleuze, 2002, p. 29).

2.7. A DEMANDA INFANTIL X PADRÕES EDUCACIONAIS

É comum a criança ser ativa, às vezes em excesso podendo ser considerado normal. Na escola ocorre algo parecido quando a criança não tem interesse pela aula torna-se "bagunceira", o que caracteriza a indisciplina. De acordo com Carvalho (2007, p.59): "As dificuldades dos alunos têm sido atribuídas a diversas causas como hiperatividade, disritmias, deficiência mental e a diferentes doenças que interferem no 'seu juízo', segundo a fala de muitos de nossos professores. Em decorrência, costuma ser considerado como alguém que 'não aprende".

A escola atualmente apresenta grande dificuldade em lidar com crianças, que por conta das consequências estruturais familiares e sociais. Estas crianças passam boa parte do tempo na frente da televisão, computadores e jogos eletrônicos, onde grande parte do seu desenvolvimento é moldado. Essas novas tecnologias fazem parte do cotidiano dos nossos alunos. Elas acabam sendo classificadas como "problema" quando apenas são sujeito do seu próprio tempo, tempo este que exige do professor novas habilidades e metodologias de ensino.

[...] é importante entender a aprendizagem que, mesmo como processo individual, exige de nós conhecer e reconhecer o contexto em que se desenvolve. Esse aspecto é de maior relevância para evitarmos os rótulos injustamente aplicados ao aluno, gerando lamentáveis conseqüências. Percebido como incapaz cria uma imagem desvalorizada de si mesmo que, além de sofrimento psíquico, acaba produzindo mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta. (CARVALHO, 2007, p 59)

Os professores devem ser capazes de promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender ensinar por meios que pelos quais não foram ensinados, comprometer-se

com a aprendizagem profissional contínua, tratar os pais como parceiros na aprendizagem, desenvolver e elaborar projetos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo da criança. A criança hiperativa requer habilidades do professor, portanto, o professor deve estar comprometido e permanentemente engajado na busca do aprimoramento, analisando sempre sua própria aprendizagem profissional, para que possa atender as necessidades dos alunos na sua particularidade.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário grande reflexão das práticas educacionais, já que há muitos desafios no meio do trajeto que precisam de ações, intervenções e mediações para garantir o acesso, a permanência, a equidade e a inclusão de todos. Respeitar a especificidade de cada indivíduo e atendê-las não é uma tarefa simples e requer atenção, formação, comprometimento e investimento por parte do sistema educacional e de todos os envolvidos. O professor deve analisar as informações e teorias para construir conhecimentos sólidos que venham fundamentar suas práticas pedagógicas, de maneira a promover a inclusão, a igualdade e equidade utilizando para isso de ferramentas e recursos que facilitem o acesso do estudante ao conhecimento. O professor deve ser reflexivo, sob uma perspectiva crítica do atual contexto educacional, perceber a forma como a ampliação do conhecimento pode contribuir para seus próprios processos de reflexão e ação. Com muito estudo, conhecimento, reflexão e planejamento é possível atender as necessidades dos estudantes com TDAH. Além de promover a inclusão nos espaços educacionais, garantir o acesso, a permanência, a qualidade e o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade.2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 110 p.

CARVALHO,Rosita Edler; Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

DELEUZE, G. Espinosa; Filosofia Prática.1. ed. São Paulo: Escuta, 2002. 135 p.

RIZZO, Gilda; Educação Pré-Escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 344 p.

TAILLE,Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão. 20.ed. São Paulo: Summus, 1992. 120 p.

TOPEZEWSKI, Abram; Hiperatividade: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.89 p.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade.2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 110 p.

TAILLE,Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão. 20.ed. São Paulo: Summus, 1992. 120 p.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução por Maria da Penha Villalobos. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

EDUCAÇÃO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ENSINO DE CIÊNCIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DAS PANCS

HELAINE MARINES LOPES MANOEL

RESUMO

O hábito de alimentar-se faz parte da vida da maioria dos indivíduos do mundo. O alimento expressa cultura, política e a história de um povo. Ou seja, a comida fala. Em um país como o Brasil, que possui grande diversidade de alimentos, parece contraditório, mas existem muitas pessoas, passando fome. O presente artigo visa, tratar sobre a importância da escola para o ensino de uma educação alimentar mais saudável, mais especificamente em como o ensino de Ciências, ao trabalhar o conhecimento das PANCs pode incentivar ao retorno da nossa conexão com uma alimentação verdadeira e de qualidade. Apesar dessa enorme diversidade de alimentos e produtos, conhecemos muito pouco acerca das plantas que comumente estão ao nosso redor e que são de extrema acessibilidade para todos. Aprender a ter um olhar abrangente sobre esses elementos alimentícios que nos cercam, pode de fato, sem exagero salvar vidas. Cabe a todos nós, principalmente no âmbito da Educação, auxiliar a comunidade a enxergar essas possibilidades de alimentação saudável e de baixo custo que pode se transformar na base alimentícia de uma comunidade periférica como a nossa.Ter conhecimento sobre os elementos que envolvem o seu contexto, faz com que o indivíduo crie possibilidades inovadoras para sua vida. Possibilidades que muitas vezes passam desapercebidas por aqueles que não conseguem reconhecer e resignificar algo do cotidiano. É isso que ocorre com as chamadas PANCs (Plantas Alimentícias não Convencionais), que são muitas vezes chamadas de ervas daninhas, mas que possuem um enorme potencial nutritivo e que podem e devem ser conhecidas e ensinadas no espaço curricular tendo como finalidade agir e refletir sobre sustentabilidade e alimentação saudável.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Alimentação Saudável; Biologia; Plantas.

1. Introdução

Comer é um ato repleto de significados sociais, culturais, religiosos e até mesmo político. Porém, a alimentação hoje na nossa sociedade, transformou-se em mais uma tarefa que deve encontrar algum momento para acontecer na nossa rotina altamente repleta de afazeres.

Os nossos hábitos alimentares trazem inúmeras consequências para a nossa saúde, para o aprendizado e para a dinâmica das relações sociais e familiares. Do mesmo modo que gera inúmeros transtornos para a educação das crianças e jovens, que hoje se veem em um cenário alimentar destrutivo que é incentivado pelas mídias e pela facilitação do seu consumo.

Desse modo, o presente artigo, tem como objetivo inicialmente trabalhar com a questão da alimentação rápida e pouco saudável na sociedade contemporânea, bem como tratar da importância da escola em seu papel de educar os alunos para uma alimentação mais saudável, para o retorno da nossa conexão e conhecimento dos alimentos e de nós mesmos.

A questão da alimentação, da educação alimentar é urgente, pois mesmo que pareça ser um tema amplamente debatido, os índices de obesidade no mundo todo só têm aumentado, o que indica e justifica a necessidade de olharmos e refletirmos criticamente sobre o que é possível realizarmos para modificar esse panorama atual de modelos alimentares destrutivos que tem se tornado o foco de diversos problemas de saúde e de aprendizagem.

Cabe á escola também, se colocar diante dessa situação de forma ativa, e repensar seu currículo afim de incorporar a Educação Alimentar e o conhecimento da nossa imensa flora como saberes do cotidiano escolar, posto que é essencial um esforço de todas as grandes instituições sociais para revertermos o quadro atual da alimentação da sociedade.

2. Educação para uma alimentação saudável: O ensino de Ciências e a sua contribuição para o conhecimento das PANCs no espaço escolar.

2.1 Alimentação na sociedade contemporânea e o fast food.

Alimentar-se é uma ação que participa da cultura dos povos desde o inicio da história do mundo, tem um significado que ultrapassa a questão da sobrevivência dos organismos, mas antes se coloca como algo de valor simbólico, expressando o modo de viver e pensar dos diferentes grupos humanos.

Comer, significa expressão de amor, de crenças, expressa valores, é uma grande fonte de prazer e também em muitos contextos possui significado espiritual fazendo parte de ritos e datas comemorativas a deuses ou deusas, como se vê com muitas religiões tanto do Oriente quanto do Ocidente.

(...) Um outro significado cultural fundamental do alimento é a capacidade de alguns produtos alimentarem não apenas o corpo como também o espírito: os alimentos - drogas. Um alimento - droga é um alimento

que possui efeito psicoativo, tal como álcoois, , os excitantes possuidores de cafeína, sedativos como o ópio ou mesmo alucinógenos de certos cactos e certos cogumelos. Todos foram considerados alimentos sagrados e divinizados em diversas religiões. Os mais difundidos foram os fermentados alcóolicos, de grãos ou frutas, que continuam sendo em forma de bebidas alcoólicas, os principais alimentos drogas no mundo.(CARNEIRO, 2003, p.74)

A alimentação faz parte do nosso cotidiano e o modo como nos alimentamos traz á tona algo sobre o que somos e também do contexto em que vivemos.

Diante disso, ao observarmos a sociedade atual, notamos que nas últimas décadas, a sociedade como um todo, respeitando suas exceções, vem a cada dia transformado a sua alimentação em algo que deve " se encaixar " no espaço de sua rotina de trabalho que, a saber, é extremamente, dinâmica e rápida e com cada minuto repleto de afazeres.

O momento da alimentação agora, na maioria das vezes não é mais um momento partilhado com os nossos familiares.

Isto é, o momento da alimentação no nosso contexto social atual, não consegue mais ser um espaço sagrado, mas mais uma atividade que precisa ser enquadrada na estrutura de um longo dia de muitas atividades, para as quais, inclusive, falta tempo muitas vezes para realizar com tranquilidade e critério ações de suma importância como dormir, comer e ter um momento de convivência com os seus familiares. Não nos alimentamos mais como nos alimentávamos décadas atrás.

O mundo transforma-se a cada dia e o nosso modo de viver se conecta a isso. Da mesma forma a alimentação também sofreu com essas transformações históricas, que por exemplo, fez com que o ganho da independência financeira das mulher, sua ida para o mercado de trabalho, o fato da mesma não estar mais apenas limitada ao espaço doméstico e não estar apenas para o cuidado dos filhos, entre outros fatores, que a alimentação agora, necessita que as refeições diárias, sejam quase que instantâneas, ou que sejam de grande rapidez em sua feitura e também consumo, tendo em vista o tempo mais observado nas empresas de uma hora.

O aumento das redes de fast food, a saber, um tipo de alimentação concentrada em industrializados, carente de nutrientes e que pode ser consumida rapidamente, também dos restaurantes self service, é um indicativo da maneira como lidamos com a nossa alimentação nos dias de hoje.

Nesse ponto, é possível perceber que os nossos hábitos alimentares tem se modificado no decorrer da história, porém, se quisermos ser críticos, poderemos notar que essas mudanças aconteceram devido a uma necessidade de adaptação aos novos contextos e dinâmicas do mundo do trabalho, mas que é preciso refletir sobre o quanto essa alimentação é saudável e quais os seus prejuízos para os indivíduos e a natureza.

Lembrando que o modo como nos alimentamos, também é exemplo, e com o tempo se transforma em tradição para as novas gerações. Mães e pais com rotinas rígidas de trabalho possuem a tendência de fornecer aos filhos alimentos de preparo mais rápido, bem como aumentar o consumo de fast food e ultra processados. Com isso, já podemos

observar que a alimentação saudável hoje tornou -se um enorme desafio, principalmente quando desejamos ensinar para as crianças e jovens hábitos alimentares que sejam criativos e saudáveis, tendo em vista suas vivências alimentares na sua casa e também o forte apelo da mídia que traz a cada minuto diversas opções de alimentos rápidos e guloseimas ricas em açúcar e muito sal.

Para além disso, a alimentação influencia fortemente no desenvolvimento das crianças, no seu aprendizado, e quando a última não fornece organicamente o necessário, ela traz consequências maléficas para o crescimento e para a vida de todos.

O autor Henrique Carneiro (2003) em seu texto Comida e Sociedade: Uma História da Alimentação mostra historicamente a mudança nos nossos hábitos alimentares, suas consequências e como isso se tornou uma verdadeira epidemia, reafirmada pelas mídias e grandes empresas de comida rápida.

(...) “ A importância do fenômeno fast-food tem sido corretamente apontada como uma das chaves para a compreensão da natureza dos problemas sociais da nossa época. Vários analistas têm identificado uma corrosão dos hábitos alimentares familiares, como as refeições partilhadas, o que leva á substituição da alimentação em casa pelos sistemas de restaurantes e lanchonetes. A expansão da lanchonete, especialmente de algumas cadeias construídas sobre certas marcas, traz consigo um sistema alimentar específico baseado na substituição dos carboidratos complexos (cereais, amidos), por carboidratos simples (açúcares e gorduras), com consequências daninhas para a saúde pública e para a ecologia global." (CARNEIRO, 2003, p.75)

Disso tudo, dessa alimentação, advém um grande mal que vem assombrando a sociedade contemporânea, a saber, a obesidade infantil, que hoje já se coloca de acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), como uma epidemia mundial.

Com o avanço e reafirmação de um cenário mundial, no qual a cada dia que passa não há mais espaço para aquilo que não puder se enquadrar nessa rotina árdua de trabalho e afazeres, comer bem se transformou em um privilégio, e pouco sabemos sobre o que comemos e o que se encontra nos alimentos que ingerimos todos os dias em diferentes lugares.

Se faz necessário, retomarmos a nossa conexão com os alimentos, não somente em prol da nossa sáude, mas também para retrocedermos nesse processo social que trata a alimentação como mais um produto a ser vendido para o consumidor. As crianças necessitam reaprender a se alimentar, a respeitar o momento da alimentação em nome da sua saúde, do respeito ao seu corpo e como exemplo para as futuras gerações.

2.2 Educação para um mundo sustentável: A BNCC e o respeito as necessidades atuais da sociedade contemporânea

Quando falamos em alimentação, como lemos acima, entendemos que também é função da escola, da Educação atual como um todo, a questão do desenvolvimento integral do indivíduo, e nisso também se encontra a necessidade da mesma trabalhar em seu contexto a questão da alimentação saudável não somente oferecendo no período da merenda, um alimento saudável, mas antes ensinando como podemos nos alimentar de maneira a respeitar as nossas necessidades orgânicas e de saúde.

Percebemos também, que há toda uma preocupação na área da Educação, para o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como de metas a serem atingidas, que considerem a relevância de uma alimentação saudável para que tenhamos um mundo que reflita e viva de acordo com uma abordagem mais sustentável.

Dito isso, ao observamos a ODS 2030, que trabalha os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável do mundo, notamos que da mesma forma que o mundo está mudando seu olhar para as novas demandas e necessidades do espaço em que vivemos, que o mesmo se sucedeu com o modo como os objetivos de desenvolvimento sustentável entendem as necessidades atuais, focando agora na importância do acesso universal à educação, bem como a relevância da educação inclusiva e igualitária, se fundamentando nos direitos humanos e no desenvolvimento sustentável, incluindo discussões e transformações acerca da inserção da alimentação saudável no âmbito escolar.

Sendo assim, notamos que ao falarmos das propostas gerais e das competências da BNCC, ou seja, essa Base que serve de referência para a construção dos currículos das escolas de todo o país, que a mesma ao elaborar competências que visam auxiliar a educação, que o foco está em não apenas saber, mas saber usar esse conhecimento na vida cotidiana, a partir de referenciais éticos e humanos que respeitem o meio ambiente e a dignidade da pessoa humana. Ou seja, percebe-se que entende-se a necessidade de uma educação integral, que considere os aspectos socioemocionais, a saúde e a formação de um ser consciente sobre o mundo e a sua preservação.

Entendemos, então que notamos que a preocupação com o meio ambiente, com a Alimentação, sustentabilidade, consumo, ciência, tecnologia e cidadania, expostos em ambos documentos citados acima, são necessários na formação dos alunos que estão inseridos na sociedade tanto para os alunos da educação infantil, quanto a sua continuidade no ensino fundamental e médio, sem esses elementos na educação do indivíduo já no início da sua formação não alcançaremos o objetivo principal da educação que é a construção de um cidadão consciente e transformador da sociedade em que vive, e que busca viver um cenário mais saudável como um todo.

Com isso, fica claro que já está ocorrendo uma mudança no contexto da Educação,que também se insere como aquela que tem o dever de trazer para o indivíduo a reflexão e a prática de novos valores que devem ser mais saudáveis para a manutenção e ampliação de uma vida e convivência mais saudável na sociedade não somente atual, mas para as próximas que estão por vir.

(...) “No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, a comunicar-se , ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de habilidades e competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade social, com a sustentabilidade, nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades do mundo”. (BNCC, 2018, p.14)

Assim, observamos que já se inicia uma comoção no âmbito educacional para de fato, conseguirmos auxiliar efetivamente no desenvolvimento e na construção de um indivíduo integral e que consiga pensar não somente em uma alimentação de maior qualidade, mas também em uma alimentação que respeite e considere a nossa flora e as necessidades de termos ações que visem sempre um mundo mais sustentável.

2.3 O ensino e o conhecimento das PANCs na escola: O ensino de Ciências e sua contribuição para uma educação alimentar mais saudável

Como vimos anteriormente, pensar em uma alimentação para a saúde e para a sustentabilidade é algo que já é previsto e pensado nos documentos norteadores da Educação na sociedade atual, como BNCC, ODS 2030 entre outros.

Refletir sobre o papel da escola nesse contexto, extrapola a simples oferta de merenda que traga em seu cardápio legumes, verduras, grãos e frutas, posto que é preciso antes de tudo, uma educação que nos ensine a respeitar e conhecer o nosso corpo, a nossa imensa flora, bem como as consequências prejudiciais de uma alimentação rica em gorduras, excesso de sal e açúcar como as diversas que existem hoje nas redes fast food.

Desse modo, notamos que seria de fato importante pensarmos em trazer para dentro da escola, como habilidade a ser trabalhada em todos os níveis de ensino a Educação Alimentar como elemento necessário para a formação de um indivíduo integral, que respeita a si e a natureza em que coexiste.

O ensino de Ciências, poderia ser de grande valia nesse contexto, tendo em vista que ao ter já na sua grade de conteúdos o ensino e conhecimento dos alimentos, suas características e classificações, que a mesma pudesse incluir de forma efetiva o conhecimento das PANCs, a saber, plantas alimentícias não convencionais.

As PANCs são plantas com grande poder nutricional e são facilmente encontradas em lugares comuns e diversos em todo o mundo, porém, devido a falta de conhecimento e hábito de serem consumidas, as mesmas não são utilizadas pela maioria da população, que muitas vezes confundem as mesmas com ervas daninhas ou mesmo pragas.

De fato, o assunto em sua disseminação e debate social é novo, e tem-se no Brasil pouca bibliografia sobre o tema, mas é possível observar que existe todo um esforço dos estudiosos da área, em divulgá-la e disseminá-la, devido as enormes contribuições das PANCs para o contexto da alimentação da saudável.

O ensino e o conhecimento do potencial dessas plantas é significativo não apenas para uma educação que vise o uso consciente dos elementos da natureza, mas antes por se tratar de possibilidades de alimentação saudável e nutritiva, de baixo custo e que pode ser encontrada de maneira simples, sendo vista em quase todos os lugares do mundo. Entre as PANCs temos: rúcula, ora pro nóbis, bertalha, beldroega, taioba, jacatupé, dente de leão, serralha, hibisco, peixinho, capeba entre outros.

As Pancs podem ser a saída alimentar para um novo mundo sustentável, que reduza inclusive a fome vivenciada por diferentes grupos na sociedade atual.

(...) “Muitas plantas estão esquecidas e já não são mais vistas como alimentos. Voltar a consumi-las é uma forma de evitar que desapareçam do nosso cotidiano, ajudando a valorizar as culturas alimentares nas quais essas plantas estão presentes. Contribui ainda para a sustentabilidade do planeta e para aprendermos com os agricultores e todos aqueles que trazem essa sabedoria da roça e de antigamente, como muitos de nossos pais e avós que as utilizavam, embora esse conhecimento esteja se perdendo[...] Para o ambiente, produzir uma PANC, significa reconhecer espécies nativas cujo uso está desaparecendo e valorizar a nossa biodiversidade, porque muitas delas ainda são subutilizadas como alimento. Muitas plantas não convencionais, por sua resistência e produção variada, garantem um alimento saudável, disponível o ano todo e sem grande custo”. (RANIERI, 2017,p. 8)

Evidentemente que o ensino das pancs deve ser feito com responsabilidade, afim de esclarecer que nem toda planta existente na nossa flora é uma PANC, e que algumas não podem ser consumidas cozidas, ou qual a sua melhor maneira de consumo.

Outra coisa que fica claro, quando falamos em ensino de Ciências e PANCs, é que a última se coloca como um dos grandes temas a serem abordados não somente visando a educação alimentar das crianças, jovens e adultos, mas como tema transversal, que pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar também, posto que se trata de uma questão que pode sem exageros, salvar diversos grupos humanos e sociais da fome e da escassez de alimentos em um sentido global.

Alimentação é vida, saber como fazê-la de modo adequado é uma dos maiores saberes que a escola pode ensinar.

Em um país como o Brasil, onde os índices de obesidade infantil são crescentes, ao mesmo tempo em que há uma constante exposição dos jovens pelas mídias sociais a alimentos industrializados e de baixo valor nutricional, parece que o ensino das PANCs e sua importância e impacto para uma sociedade mais saudável é de suma relevância, e mostra que a escola, ao trabalhar tal tema, faz justiça ao seu verdadeiro propósito que é a educação de um cidadão integral que seja consciente das suas ações e das consequências da mesma para o mundo e as futuras gerações.

Por fim, apesar do tema ainda estar iniciando suas grandes discussões no contexto mundial, seria de grande valor para a

formação de um mundo mais saudável, que a escola em seu contexto pudesse inserir discussões relativas as PANCs e o seu valor para uma verdadeira revolução na educação alimentar mundial, a qual propicie e dissemine verdadeira alimentação á baixo custo de forma democrática para toda a sociedade sem quaisquer tipos de discriminação.

3. Considerações finais

A alimentação faz parte do nosso cotidiano e sempre estará presente na vida. Porém, a alimentação apesar de toda a sua importância na nossa vida, quando realizada de maneira inadequada, pode ser a causa de muitos prejuízos á saúde, e até mesmo levando o indivíduo o á morte.

Devido á isso a importância de trabalharmos esse tema de forma séria no espaço escolar, mais especificamente como tem abordado e explorado através do ensino de Ciências.

No nosso mundo atual, regado pela oferta constante de refeições rápidas, de baixo teor nutritivo, e ainda com o reforço da mídias acerca desses alimentos, isso se constitui em um quadro extremamente prejudicial para a saúde e para o mundo como vimos anteriormente.

Por isso mesmo, a educação, já tem feitos inúmeras reflexões para que falemos mais em sustentabilidade, em utilização consciente dos nossos recursos naturais, se preocupando não somente com o hoje, mas pensando em um mundo melhor para gerações futuras.

O ensino e a utilização das PANCs no cenário escolar se tornam hoje muito mais do que a expressão de mais um conteúdo, mas antes, se coloca como o ensino de um saber para a uma vida mais sustentável e saudável no mundo, sendo uma saída democrática, humana e respeitosa para uma alimentação saudável e um mundo melhor.

4. Referências bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).Brasília: MEC. 2017. DISPONIVEL EM: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imges/BNCC.site.pdf. Acesso 25 de novembro de 2020.

CARNEIRO, Henrique S. Comida e Sociedade. Uma história de alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

Guia prático sobre PANCs: plantas alimentícias não convencionais/ organização Instituto Kairós; coordenação Guilherme Reis Ranieri; Ilustração Felipe Borges, Vinícius Nascimento, Juliana Rodrigues Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Instituto Kairós, 2017.

JOGOS QUE ENSINAM: BRINCANDO SE APRENDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HELOÍSA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA

RESUMO

O presente Artigo tem como finalidade estudar a função e a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como observar os critérios indicados para a seleção dos jogos específicos para cada etapa do processo educativo. Verificaremos como a aplicação dessas atividades colabora para o desenvolvimento da criança. Anteriormente aos estudos desenvolvidos por Friedrich Froebel, educação e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras não eram considerados uma boa combinação por considerar-se que a escola cabia apenas o papel de transmissor de conteúdo sem distrações.

Palavras chaves: Jogos; Ludicidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Atualmente a ludicidade é a ferramenta padrão utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática promotora do desenvolvimento infantil. A ludicidade torna o processo de ensino e aprendizagem prazerosos, o que favorece o desenvolvimento integral da criança. Sabe se que a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca, constrói sua visão de mundo a partir do faz de conta. Levando em consideração estes dados, abordaremos os aspectos que envolvem a elaboração e o direcionamento das atividades que tem o jogo como componente principal para sua realização. Investigaremos os tipos de jogos e brincadeiras disponíveis para a Educação Infantil, suas características e aplicações. A análise das referências bibliográficas constantes neste estudo tem a finalidade central de pesquisar os aspectos metodológicos e os benefícios decorrentes da aplicação de atividades envolvendo jogos educativos para o desenvolvimento integral da criança.

Quando pensamos em processo de aprendizagem podemos afirmar que é um processo orgânico, esse processo não acontece por consumo, e sim através da assimilação interna do eu individual. Este processo perpassa pela vontade de aprender e pelo empenho na elaboração do que foi aprendido, através de momentos coletivos, do treinamento para uso de instrumentos e pela montagem de táticas de assimilação, adquiridas através da criatividade e empenho pessoal.

O processo de aprendizagem é modificado pelos ritmos da vida urbana, porém o metabolismo da assimilação das aprendizagens permanece o mesmo.

A Produção do conhecimento no contexto da aula é indispensável, pois este é o momento em que o professor sistematiza através de seus conhecimentos e competências, um espaço voltado a atividades propício a despertar as habilidades importantes aos alunos em sala de aula.

É importante destacar que o momento da aula deve-se desmembrar em outros momentos e locais a fim de que os alunos possam produzir seu próprio conhecimento e assim, sistematizá-los, é no contexto individual e coletivo que se processa o conhecimento adquirido. É assim o professor organiza os tempos de aprendizagem na aula.

Os questionamentos que acontecem na aula se desmembram em muitas outras questões, que posteriormente serão repensadas pelos alunos, subsidiadas pelo diálogo já iniciado durante a aula.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PROCESSOS DE MUDANÇAS

Art. 29 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. (LDB)

As políticas educacionais e sua organização tal como observamos hoje, passou por um significativo processo de reestruturação, associadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade atual.

Como exemplo deste processo disso podemos citar as reformas educacionais realizadas nos países da Europa e América nas décadas passadas. Essas mudanças refletem o renascimento do sistema capitalista que trouxe consigo o neoliberalismo, que caracteriza se por três características particulares: mudanças no processo de produção, superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado o que, atinge diretamente a educação.

A reforma que ocorreu nos sistemas educacionais tem quatro pontos principais: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. No Brasil, por sua vez também houve algumas transformações significativas no sistema educacional a partir dos anos 90 anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se numeraram prioridades para a educação, das quais, a universalização do ensino fundamental, e a elaboração e promulgação da LDB, do PNE, das diretrizes curriculares.

Essas normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos norteadores específicos para a educação infantil que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, classificada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, fazendo com que a Educação infantil passasse por profundo processo de mudança passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, e tratada como um nível de ensino.

No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, trazendo mudanças na Educação Infantil, e mudando a concepção de Infância. A criança passa a ser vista como um ser em processo de construção de identidade.

A orientação e que na Educação Infantil desenvolva se a linguagem, movimentos e exploração do ambiente para que se tenha um desenvolvimento integral da criança. Embora com o passar do tempo muitas mudanças tenham ocorrido na Educação Infantil ainda se faz necessário muitas melhorias, como a melhor formação e qualificação dos educadores; melhorar as condições de infraestrutura material das unidades escolares bem como aumentar os investimentos em educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33)

Durante muito tempo o jogo não era visto como potencial instrumento da ação educativa, sendo visto apenas como passatempo ou atividade de pouca importância, praticada por adultos e crianças, mas esta visão foi sendo desconstruída ao ponto que ia percebendo se que no momento do jogo, do brincar, das atividades lúdicas a criança demonstrava prazer e ao mesmo tempo desenvolvia melhor as atividades propostas. Existem diversos tipos de jogos, direcionados as práticas educativas, dente eles destacam se.

JOGOS COOPERATIVOS - São atividades realizadas em grupo onde requer a cooperação dos companheiros, onde todos deverão buscar estratégias para vencer o grupo adversário. Neste tipo de jogo a cooperação exigida estimula a integração, favorecendo a socialização. (Ex: futebol, vôlei,).

JOGOS EDUCATIVOS - Caracterizam-se pela presença de elementos formativos que através da ação lúdica facilitam e estimulam a aprendizagem a partir da interação do professor. São ferramentas educacionais importantes para os profissionais que buscam alternativas de aprendizagem, promovendo o interesse comum dos alunos. (Ex: boliche, jogo da memória).

JOGOS MOTORES - São aqueles que exigem movimentos corporais, favorecendo as atividades físicas. Exemplos desses jogos são a corrida, pula-corda etc.

JOGOS POPULARES INFANTIS - São aqueles desenvolvidos em quintais, ruas, terrenos baldios, pátios de escolas. Este tipo de jogo também é chamado de jogos tradicionais. (Ex: amarelinha, boca de forno, três Marias).

JOGOS PSICOMOTORES - São aqueles

que estimulam o desenvolvimento do corpo e da mente. A criança desenvolve sua organização espacial, laterálidade e a orientação temporal. Quando se realiza este jogo criança é colocada em constante ação e reflexão da sua ação.

JOGOS DE "VOLTA CALMA" - São dinâmicas que são realizadas a fim de manter as crianças mais calmas, quando vem de outra atividade mais agitada, como o futebol. Exemplos: mímicas, roda de conversa, história etc.

JOGOS NA NATUREZA - Termo recente, relacionado às atividades realizadas ao ar livre, onde a criança tem o contato direto com a natureza. Também é uma forma de conscientizar as crianças quanto à preservação do meio ambiente.

JOGOS SENSORIAIS - Os "jogos sensoriais" são brincadeiras que estimulam a percepção dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato. O cérebro tem papel fundamental no processo perceptivo das crianças, uma vez que atribui significados aos estímulos sensoriais a partir das experiências direcionadas às crianças.

JOGOS SIMBÓLICOS - Também chamado de faz de conta. Caracteriza-se por atividades sem regras definidas onde a criança representa suas vivências através de símbolos, fazendo o papel do seu professor, de ser a mamãe ou o papai, transformando objetos em algo que ela gostaria que fosse. Os jogos simbólicos estimulam a imaginação e a fantasia da criança favorecendo a interpretação do mundo real, além de explorar as noções de espaço, tempo e causalidade.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico. A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

O PAPEL DO EDUCADOR

O adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da crian-

ça. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (2004.p.98)

O educador tem papel fundamental na aplicação dos jogos e brincadeiras, é ele quem vai propor e mediar à atividade, selecionar o jogo conforme a faixa etária o estagia de desenvolvimento da criança. Ao educador cabe a função de propor as regras do jogo sem impor de forma inflexível, para que a criança possa assimilá-las do seu modo, tendo a propriedade de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento político e social da criança. Essa autonomia proporciona o pensar em si e no grupo em que está inserido.

Cabe ao educador mediar à situação de aprendizagem levando a criança a compreender as regras gerais as quais inicialmente ela não tem acesso direto. Cabe ao educador também ter um planejamento claro acerca dos resultados a serem obtidos ao final da atividade proposta para que o jogo não seja apenas uma brincadeira vazia, e sim, um caminho de desenvolvimento e aprendizagem efetivo para a criança, visando seu pleno desenvolvimento, sempre permitindo a criança seguir o caminho da construção própria do conhecimento e assimilação dos objetivos da proposta.

O sexto objetivo contemplado no RCNEI (1998, p. 28) é: "brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades". É a parte que mais chama atenção das crianças, pois elas adoram brincar sem se preocupar com as tarefas.

Pode se perceber, portanto, que o desenvolvimento infantil é peculiar a faixa etária em que se encontra a criança, e cada fase devem respeitada e levada em consideração no momento da elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados no momento educativo, critérios estes contemplados nos documentos oficiais que regem a Educação infantil.

O sexto objetivo expresso no RCNEI, deixa claro que através do brincas as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos, desejos e necessidades de maneira livre e espontânea sem preocupações. Este aspecto deve ser sempre trabalhado no ambiente educacional. Favorecendo o desenvolvimento integral da criança, para que ela se torne um adulto, cidadão, consciente de seu lugar na sociedade, dos seus direitos e deveres, para que possa refletir a cerca de sua realidade, e da sociedade da qual faz parte, construindo para si e para o outro um ambiente social de convivência saudável, consciente e crítico, livre de alienação e imposição da sociedade dominante.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO.

A criança é um ser humano em desenvolvimento, membro de uma sociedade permeada pela pluralidade cultural, composta pelos setores sociais, históricos, econômicos, político e a religiosos, é neste contexto cultural que vive a criança que frequenta a educação infantil.

Rodeada pelos mais variados tipos de informações. Atualmente a criança inicia a frequência na escola já com conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, tendo em vista que o advento da internet traz a informação com uma velocidade imensamente maior que no passado.

O termo Ludicidade pode ser definido como: Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança.

Explorar o ambiente que a cerca através das brincadeiras, dos jogos e do faz de conta, são ações próprias da natureza infantil, é sabido que a criança prende através das experimentações. E por meio das atividades lúdicas que a criança demonstra sentimentos expressa emoções e vivencia a descoberta das informações que a cerca.

Entendendo o brincar como atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, consequentemente, para as escolas de educação infantil. (NAVARRO, p.17).

Assim, a ludicidade é tida como umas das principais fontes de desenvolvimento e aquisição de conhecimento infantil, por este motivo o ato de brincar, de jogar, de experimentar manualmente diferentes materiais, cores e texturas é o caminho que leva ao desenvolvimento cognitivo.

Para Barrela, a ludicidade é uma maneira eficiente de envolver o aluno nas atividades escolares, para o autor o autor:

A Ludicidade como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor

É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica (BARELA, 1999, pg.53).

Quando a criança é adequadamente estimulada na educação infantil através de atividades lúdicas, levada a explorar o meio

e interagir de forma significativa, tende a desenvolver as habilidades motoras e consequentemente assimilar com facilidade a proposta inicial da atividade.

O ambiente destinado a Educação Infantil deve ser acolhedor, tranquilo e estimulador, promovendo a qualidade da aprendizagem lúdica, favorecendo a interação, o contato visual, estimulando a curiosidade da criança e promovendo descobertas.

O repertório motor do ser humano passa por transformações ao longo de seu desenvolvimento na vida. Este processo de transformação tem se dividido em estágios, por exemplo, de aquisição e de refinamento das habilidades motoras, e as alterações cognitivas envolvidas neste fenômeno. ("A importância da ludicidade na Educação Infantil para o ...")

O elemento principal da aprendizagem é a transmissão de informação do conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (MIRANDA, 2009, p.31). ("Preciso de um texto sobre LUDICIDADE NA ... - Brainly")

A dimensão procedimental é referente ao saber fazer, trata-se de dominar uma variedade de atividades motoras ascendentes e complexas, essas atividades podem ser alcançadas por diferentes meios lúdicos, cabe ao educador selecionar e direcionar as atividades para que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à execução eficaz da atividade, só assim a criança poderá se apoderar cognitivamente dos benefícios promovidos pela ludicidade.

Habilidades motoras passam pelo longo caminho do "inexperiente ao habilidoso". Raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano etc. Então, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas "superdotadas", mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras (BARELA, 1999, pg.57)

A criança tende a aprende pela convivência com o outro, observando as habilidades já adquiridas pela criança com quem convive até que tais habilidades passem de parciais a totais e comuns a ambos, cabe ao educador então trabalhar e estimular as potencialidades da criança, estimulando-as em contato com a ludicidade, fazendo com que a criança se desenvolva em toda sua potencialidade.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994, p. 101).

Dessa forma o desenvolvimento Infantil esta indissociavelmente ligada às relações internas que a criança adquire na relação com o outro e com o meio social do qual faz parte. Conclui-se que, portanto, que há uma relação entre e o tipo de situações de aprendizagem escolhido e as habilidades que se espera que a criança desenvolva.

Hoje as diferentes instituições de ensino, mundialmente, estão se adaptando a utilizar a novos métodos de ensino, com a intenção de atingir os estudantes atuais que estão cada vez mais imersos em novas tecnologias. Essa necessidade tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia de COVID-19, onde houve a necessidade imediata de elaborar meios de levar o ensino até a casa dos alunos. Os novos métodos buscam ir além do tradicional e incentivar o desenvolvimento de novas habilidades e competências nos estudantes.

A fim de colaborar para o desenvolvimento de alunos desenvolvendo pensamentos empreendedores e desenvolvendo o senso crítico trazendo um novo olhar para a nova geração de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo foi elaborado com base nas bibliografias citadas, e teve como objetivo principal demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem como foco na Educação Infantil. Verificamos a contribuição de diversos educadores, filósofos e pensadores da educação acerca do assunto.

Durante a pesquisa podemos verificar que a ludicidade e hoje a palavra-chave quando o assunto e educação infantil, pois sabe se que a criança aprende brincando, desenvolve se física e intelectualmente quando e direcionada a explorar o mundo que a cerca de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Vimos que após estudos científicos foi constatado que o brincar faz parte do universo infantil e contribui para o desenvolvimento integral da criança levando a se tornar um adulto pensante, crítico e que sabe se posicionar frente à sociedade em que estão inseridas. Observamos que existem diversos tipos de jogos e brincadeiras e que os mesmos devem ser selecionados pelo educador adequando os a fase de desenvolvimento da criança.

Vimos que o professor deve exercer um papel mediador, hora direcionado a brincadeira e mostrando as regras, hora deixando a criança livre para vivenciar o momento

do jogo e da brincadeira. Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil (cerca de 5 anos de idade) e indispensável o uso de diversas atividades lúdicas, (jogos, dança, teatro etc.) como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança. Pode se considerar que os jogos no ambiente educacional ultrapassam a Educação Infantil, principalmente hoje com a reformulação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, inserindo a criança mais cedo no Ensino Fundamental, o que demanda uma preocupação maior em sequenciar o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Sendo assim e importante que a Instituição Escolar e o Educador devem preocupar se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento dessas crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil, e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos lúdicos podem oferecer, o jogo, é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer. Desse modo, o professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 1978.

AWAD, Hani. Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação. 3ª Ed. São Paulo: Fontoura, 2011.

BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil / Eulália Baseadas, Tereza Huguet e Isabel Sole; Tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 1999 BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BATLLORI, Jorge; ESCANDELL, Víctor. 150 jogos para estimulação infantil. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. PLT 214 – Estrutura e Organização da Educação Brasileira. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil. São Paulo, 1990. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NAS DISCUSSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ISABEL CRISTINA DA CRUZ BATISTA

Resumo

Esse artigo apresenta a discussão sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, observando as discussões que envolvem a Educação Inclusiva. Assim, um breve histórico é exposto para compreensão dos caminhos percorridos até o DUA – Desenho Universal para aprendizagem. A Educação Infantil passa a ser discutida não como um estabelecimento de cuidados, mas sim uma fase da educação, essa a qual deve ser amplamente discutida como o cuidar e o educar, associados, sendo a complementação da educação familiar. O compromisso da Educação Infantil é a humanização dos bebês e crianças, não a instrução, ou seja, não é o preparo para nova fase (alfabetização), é a socialização, a interação e o cuidado com o outro, ferramentas imprescindíveis para Educação Infantil com qualidade. A interação é um dos eixos principais do trabalho na Educação Infantil Inclusiva, para assim quebrar barreiras que possam tirar o direito do outro a educação com qualidade, para se efetivar o direito à todos, devemos conhecer quais barreiras podem dificultar que as pessoas com deficiência tenham acesso e qualidade nos espaços de aprendizagens, o DUA – Desenvolvimento para aprendizagem, evidencia e orienta o trabalho que as escolas devem colocar em prática, para garantir a todos seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem. Conclui-se nesse artigo que o DUA (desenho Universal para aprendizagem) aparece poucas vezes no Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil, não por diminuir sua importância, mas por abordar diversas orientações que são voltadas as crianças maiores, do Ensino Fundamental II e Médio, porém, a formação continuada nos dá a oportunidade de conhecer o documento e suas orientações, possibilitando que possamos compreender quais necessidade, potencialidade que a Educação Infantil pode contribuir para a educação com qualidade e para todos. E na Educação Infantil, o eixo estruturante: brincar e interagir, abrem portas para que a Educação Inclusiva se efetive, cabe a escola desenhar para cada necessidade e potencialidade o caminho a ser percorrido.

Palavras -chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Desenho Universal para aprendizagem.

Introdução

Esse artigo tem o objetivo de apresentar aos leitores embasamento para o trabalho desenvolvido com crianças da Educação Infantil, especificamente, no Atendimento Especializado com bebês e crianças com deficiência ou altas habilidades. Assim, precisamos compreender a Educação Infantil em suas especificidades, como também a Educação Inclusiva.

Sabe-se a importância de as crianças estarem na Educação regular e não apenas em atendimentos e escolas especificas, porém no cotidiano diversos questionamentos surgem, que vão desde as terminologias a serem usadas, até a pergunta norteadora desse artigo: o que é preciso saber para desenvolver um trabalho inclusivo na Educação Infantil?

Não há uma "receita", o que e como fazer, porém, é possível encontrar subsídios que conduzem às possibilidades e compreensão sobre o que e como realizar o trabalho com excelência. Mas para que se torne real, é necessário conhecer, então esse artigo apresenta alguns caminhos que foram trilhados e apresenta o DUA – Desenho Universal para aprendizagem, juntamente com a abordagem sobre o que é a Educação Infantil, Educação Inclusiva, pensando na educação como direito de todos.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil passa a ser parte da Educação Básica em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, mas se torna obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017)

A separação sentida pela criança de sua família para um novo ambiente, é um rompimento que traz inseguranças, para adultos e crianças, assim, a escola tem o dever de os acolher, apresentar subsídios de segurança para que todos se sintam parte do processo de autonomia e aprendizagem da criança, "sentir-se seguro e confiar nos adultos da U.E é essencial para o crescimento cultural e emocional de bebes e crianças" (São Paulo, 2019, p. 74), assim, cada percurso percorrido deve ser planejado de acordo com as necessidades das crianças.

As crianças têm uma linguagem para se comunicar que aprendem e comunicam suas necessidades, o brincar, por esse motivo, o brincar está entre os seis direitos de aprendizagem previsto para Educação Infan-

til, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. O brincar além de ser a linguagem principal da criança é seu direito, para experimentar esse momento, as crianças interagem, sendo esse o processo natural de socialização.

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. (SÃO PAULO, 2019, p. 20)

A interação é a principal ferramenta nas relações sociais e humanas, pode-se assim afirmar que na Educação Infantil uma das aprendizagens mais significativas é a não exclusão e respeito ao outro, uma discussão muito atual, a inclusão. "A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial" (São Paulo, 2019, p.32).

As desigualdades e diferenças devem ser um desafio a ser enfrentado no âmbito escolar com grande cuidado, pois as primeiras relações são bases para a vida em sociedade, não podem passar despercebidos momentos ricos de aprendizagem entre as crianças, pois assim que consolida uma sociedade preocupada com a equidade , as crianças desde pequenas compreendem o mundo que estão inseridas e assim suas vivências.

A Educação Inclusiva é uma discussão tão ampla que aprofunda não só as necessidades das crianças com deficiências, mas sim a concepção de que toda crianças e todo ser humano é único com suas necessidade e potencialidades, "[...] cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir de suas características e de seu grupo de colegas." (São Paulo, 2019, p. 33).

Sendo um direito de todos à educação com qualidade, esse é reforçado quando abordamos a Educação Especial, pois temos os documentos que reafirmam a garantia dos direitos fundamentais.

EUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial é a modalidade que organiza o Atendimento Educacional Especializado- AEE, que tem como objetivo garantir a aprendizagem com qualidade do currículo às crianças e bebês com necessidades especificas, ou seja, alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA, altas habilidades ou superdotação. No decreto Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011, é observado no artigo 2º :

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A escola tem o papel de atender as necessidades de aprendizagem com qualidade, assim, suas ações pedagógicas devem constar no Projeto Político Pedagógicas- PPP, apresentando a identidade da escola em desenvolver os trabalhos para uma sociedade, desde a infância, sem preconceitos, garantindo o direito à todos.

Assim, cabe à U.E, de forma institucionalizada, por meio de um "desenho universal para a aprendizagem", abrir as portas para que esses bebês e crianças possam aprender como os outros, mesmo que por caminhos diferentes. É necessário pensar em métodos, materiais, recursos, tecnologias e suporte pedagógico diferenciados, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um, numa compreensão de que estamos frente a uma nova realidade educativa. (SÃO PAULO, 2019, p. 53)

O Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, tem sido discutido, assim como demais documentos que subsidiam escolas e professores nos trabalhos voltados a Educação Especial Inclusiva.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS - breve histórico

A discussão sobre a Educação Inclusiva sempre está em pauta, com novos documentos que norteiam o trabalho dos professores, comunidade escolar e sociedade. Nesse artigo abordaremos alguns desses documentos, partindo das primeiras discussões, apresentando assim também, debates que são levantados atualmente.

A Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todos à educação, valorizando as diferenças, sejam étnicas, sociais, culturais, intelectuais ou físicas, ou seja, garantir acesso e permanência de todos no ensino regular com qualidade na aprendizagem.

A Educação é um direito de todos previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 205 que menciona: Um direito de todos e dever do Estado e da família. Na Constituição Federal no artigo 208, é possível encontrar informações referente a Educação Especial quando retrata que para garantir à todos a Educação, um dos aspectos é garantir na rede regular o atendimento educacional especializado às crianças e alunos com deficiência.

Observando esses dois artigos da Constituição Federal mencionando a garantia à Educação, é dever de cada envolvido na educação buscar informações e meios que possam tirar as barreiras encontradas pelas crianças e alunos com deficiência.

A discussão da Educação para todos, continua em Salamanca – Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, sendo representada por delegados da Conferencia Mundial de Educação Especial, reafirmam que, dentre vários aspectos, toda criança tem direito à educação, assim como aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, garantindo à todos, atendimentos as suas necessidades, sempre com base na pedagogia centrada na criança, com orientações inclusivas, combatendo atos discriminatórios, construindo uma sociedade inclusiva e respeitosa.

Em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o texto confirma que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e devem existir serviços de apoios especializados. A Educação Especial é a modalidade da Educação regular que atende as crianças com deficiência. Assim, dentre as discussões é garantir que não haja barreiras na aprendizagem.

O documento que aborda atualmente, sanar as barreiras na aprendizagem é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

DUA

O Desenho Universal para aprendizagem – DUA, é a discussão que vem permeando as discussões que vão deste ao acesso físico como também focar em todos os aspectos da aprendizagem. Heredero (2020, p. 737) apresenta a definição:

o termo Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

O Objetivo do Desenho Universal para a aprendizagem- DUA é proporcionar oportunidades aos estudantes de maneira que tenham acesso com qualidade às aprendizagens, esse conceito é discutido pensando desde a infância para Educação Inclusiva, sendo pensado em compreender e sanar barreiras para a aprendizagem das pessoas com deficiências.

As barreiras são aquelas que limitam o acesso, participação no processo de ensino e aprendizagem, sejam elas: físicas, falta de recursos, falta de experiência ou preparo dos profissionais envolvidos no atendimento educacional, esse é o desafio cotidiano, identificar, compreender e sanar as barreiras existentes, pois cada indivíduo tem suas necessidades e suas potenciais.

Segundo Heredero:

Com o tempo compreendemos que a aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e para que isso aconteça devemos eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários. Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem. (HEREDERO, 2020, p. 734).

O DUA apresenta estratégias para trilharmos o caminho de desafios na educação, mas sem colocarmos empecilhos, e sim, buscarmos soluções, assim citamos o currículo, esse que é único, e nem sempre flexível, as discussões sempre abordam um currículo flexível, porém, há grandes dificuldades em compreender a flexibilidade e atender as necessidades dos estudantes, então, o questionamento é real se o currículo é ou não flexível, Heredero, afirma:

São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. (HEREDERO, 2020, p. 735).

O currículo é a identidade da escola, assim como, as práticas e concepções pedagógicas que serão adotadas no cotidiano. Atualmente temos os documentos principais na rede pública de são Paulo: A base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade- Educação Infantil, esses apresentam os seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – Organizando as aprendizagens em Campos de experiências - O eu, o outro e o nós ; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – garantir essas aprendizagens é dever diário, mesmo com tantos desafios. Segundo Heredero (2020, p. 735-736):

O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princí-

pio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes.

Assim, o DUA permite, desenhar, planejar e esquematizar práticas para atender cada individuou, de maneira a centrar nas três perguntas que nos norteiam nos planejamentos: o que da aprendizagem, o como da aprendizagem e o porquê da aprendizagem. Essas perguntas são três princípios segundo Heredero (2020) nas Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem.

O primeiro princípio – o que da aprendizagem – é proporcionar modos múltiplos de apresentação. Nesse princípio refletimos sobre os modos de apresentar as aprendizagens, pois não há uma única maneira de apresentar o que se é a aprender que atenda a todos. Heredero (2020, p. 736) afirma,

Os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos.

O segundo princípio – o como da aprendizagem – é proporcionar que as ações e expressões voltadas ao estudante, ou ações e expressões usadas por eles, possam ser diversas, pois assim como não há um único aprender, não há uma única expressão, "Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam." (HEREDERO, 2020, p. 736)

O terceiro princípio – o porquê da aprendizagem – Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento, assim podemos observar que as pessoas são motivadas de maneiras diferentes a aprendizagem, e a afetividade está ligada ao processo de aprendizagem, diversos fatores influenciam, sejam eles culturais, neurológicos, segundo Heredero (2020, p. 737), "Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros."

O DUA é o documento que vem apresentar diferenças e necessidade que devemos olhar, observar e trabalhar, para sanar, pois todos os estudantes devem ter seus direitos garantidos, dessa forma, o objetivo do DUA é a ação direta no currículo, não é auxiliar apenas na adaptação do currículo garantindo habilidades específicas, é garantir "[...] a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizagens avançados" (HEREDERO, 2020, p,738).

DUA é um currículo que os estudantes/aprendizes são estratégicos no processo de aprendizagem, ativam seus conhecimentos prévios estimulando novos saberes, criam planos e estratégias, aperfeiçoando as aprendizagens, acompanham seus processos, visualizando seus pontos fortes e fracos escolhendo as ferramentas para cada situação de aprendizagem, criam metas e maneiras de vencer os desafios. Heredero, (2020, p. 738) expõe que, "Quatro são os componentes altamente inter-relacionados que compõem o currículo do DUA: objetivos, métodos, materiais e avaliação." Que se diferenciam dos conceitos tradicionais.

Os objetivos são expectativas de aprendizagens, conhecimentos e habilidades a serem abordados, HEREDERO (2020, p. 738) afirma que

No referencial geral do DUA, os objetivos estão definidos de modo que se reconheça a diversidade de estudantes e os objetivos fiquem diferenciados pela maneira e pelos meios para alcançá-los. Essas características permitem aos professores de um currículo DUA oferecer mais opções e alternativas – diferentes caminhos, ferramentas, estratégias e bases – para alcançar o domínio. Enquanto os currículos tradicionais se concentram em objetivos relacionados a conteúdo e desempenho, um currículo DUA foca no desenvolvimento de estudantes/aprendizes avançados.

Os métodos são os caminhos, procedimentos e a rotina que será usada para apresentar conteúdos e/ou habilidades. HERDERO (2020, p. 739) apresenta, "[...] uma maior variação de métodos, de acordo com a diversidade de estudantes no contexto do trabalho a ser desenvolvido, nos recursos sociais/emocionais deles e no clima de convivência e nas relações de cada sala de aula. Assim, os métodos são flexíveis, sendo de acordo com as necessidades dos estudantes.

Os materiais são os meios que professores e alunos usam para chegar a aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos nas rotinas, Heredero (2020, p. 739) explana sobre os materiais:

Para a aprendizagem estratégica e a expressão do conhecimento, eles fornecem as ferramentas e os suportes necessários

para acessar, analisar, organizar, sintetizar e demonstrar a compreensão de várias maneiras. Em relação ao envolvimento nas aprendizagens, mostram caminhos alternativos para o sucesso, incluindo a escolha do conteúdo apropriado, os níveis variados de apoio e desafios e as opções para promover e manter o interesse e a motivação.

A avaliação é vista como ferramentas que coletam informações que mensuram a aprendizagem, já "No referencial do DUA, o objetivo da avaliação é melhorar o planejamento estratégico e seus resultados, assegurando que sejam suficientemente amplas e articuladas para guiar o ensino de todos os estudantes" afirma HEREDO (2020, p. 739). Assim, educadores podem observar que, usando o currículo DUA, o aluno é ativo em sua aprendizagem, professores buscam atender as necessidades de aprendizagem para que os objetivos, os métodos e materiais possam proporcionar aos aprendizes que sejam avançados, autônomos e possam ter seus direitos de aprendizagens garantidos.

O objetivo do Desenho Universal para aprendizagem é criar oportunidades aos estudantes, sendo flexível também quanto as ferramentas, assim a tecnologia é uma delas, porém, não basta usar meios tecnológicos para afirmar um currículo pautada nos objetivos do DUA.

A tecnologia pode ser usada como material de apoio e também surge no DUA como tecnologia assistiva: cadeiras de rodas motorizadas, óculos ou implante coclear, pois a tecnologia assistiva é todo recurso tecnológico que é essencial para locomoção, comunicação, possibilitando autonomia, inclusão social, qualidade de vida e aprendizagem.

Considerações Finais

A Educação Infantil tem como eixo estruturante: a interação e as brincadeiras, assim é possível garantir os direitos das crianças, de desenvolvimento e aprendizagem. A criança brinca, interage e descobre o mundo, essa é a linguagem de contato com tudo que o cerca, também a maneira de se expressar, na Educação Infantil Inclusiva os eixos estruturantes desenvolvem importante papel.

A Educação Inclusiva sempre discuti observando as necessidades e potencialidades das crianças, não só com deficiência, mas toda criança. O currículo da Educação Infantil de São Paulo, permite que professores, gestores e todos envolvidos pela Educação da criança, possam perceber a criança como um ser único, garantindo seus direitos.

Para garantir os direitos de todos, um documento orientador entra para discussão, o Desenho Universal para aprendizagem – DUA, com objetivo de sanarmos as barreiras de acesso e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades devem ser olhadas como algo que tira o direito da criança, assim nosso trabalho é garantir esses direitos.

Observando as necessidades das crianças atendidas na Educação Infantil, podemos afirmar que o DUA contribui para ampliarmos as discussões olhando a criança como única, mas além disso, observando o que dificulta o acesso, a qualidade e seu desenvolvimento. O DUA é um documento que aborda as questões voltadas em sua maior parte, as crianças maiores, porém a Educação Infantil deve ter conhecimento desse documento e seus objetivos, pois é na Educação Infantil, o primeiro contato social, fora do vínculo familiar, garantindo direitos e aprendizagens que são essenciais como base.

O Desenho Universal para aprendizagem é a equidade defendida na educação para todos, é por esse caminho, planejamento que, a escola tem a responsabilidade de ofertar ambiente e oportunidade que alcance a Educação Especial, a educação com qualidade para todos.

Bibliografia

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasil. 2017. portal.mec.gov.br/.../base-nacional-comum-curricular-bncc acessado em 13 de julho de 2023 às 23:25h

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

_____. Declaração de Salamanca. Acessado em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, em 12 de julho de 2023 às 09:00 h

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: Congresso Nacional, 1996.

Heredero, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, out.-dez., 2020.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

IVONE DE FÁTIMA JOSAFÁ

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Crianças; Histórias Infantis.

INTRODUÇÃO

Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história, "uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história". (ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive

no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.

Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.

É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomarem gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao hábito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito.

O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao término da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre específico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronúncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o hábito da leitura. Se o hábito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"...

Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizado e com o auxílio de materiais, como desenhos, deboches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material.

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Embaixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o hábito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a prática educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

2.1. A importância das histórias sem textos escritos para criança

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de

imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

Percebe-se que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.

- A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária.
- É um estilo literário que estimula a leitura de imagens.
- Leitores convencionais ou não, podem participar da leitura.
- É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico.
- Escolha boas ilustrações.
- Ilustrações confusas para a faixa etária dificultará a leitura.
- O professor deve ler a história antecipadamente com atenção e pensar nas possibilidades de interpretações.
- O momento da leitura deve ser bem planejado.
- O professor deve ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro do trabalho que está realizando.
- No momento da leitura a visualização das páginas é importante.
- Organize as crianças de maneira que possa ver as ilustrações.

Percebe-se que existem duas situações diferenciadas no papel do professor no momento da leitura do livro sem texto:

- 1ª O professor faz a leitura das imagens segundo o seu olhar;
- 2ª O professor mesmo tendo sua interpretação convida as crianças a contarem a histórias a partir da leitura das imagens.

O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpretá-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estímulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.

Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.

Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela

vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trazem sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília:

SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

A IMPORTÂNCIA E O PODER DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO UNIVERSO INFANTIL

JANAÍNA LIMA ALVES MONTEIRO

RESUMO

A contação de histórias é uma prática de imensa importância e poder no universo infantil. Desde tempos remotos, essa arte tem encantado e educado crianças ao redor do mundo, transmitindo valores, despertando a imaginação e estimulando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos. Através das histórias, as crianças são levadas a um mundo mágico onde podem explorar diferentes realidades e personagens, permitindo-lhes compreender melhor o mundo ao seu redor. Uma das principais vantagens da contação de histórias é a sua capacidade de despertar a imaginação das crianças. Ao ouvir uma história, elas são convidadas a criar imagens mentais, visualizando os personagens, os cenários e os eventos descritos. Essa habilidade imaginativa é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolver problemas, além de proporcionar um escape do mundo real, permitindo que as crianças sonhem e fantasiem. Além disso, a contação de histórias é uma forma poderosa de transmitir valores e ensinamentos às crianças. Através dos personagens e das situações vivenciadas nas histórias, as crianças aprendem sobre respeito, amizade, coragem, honestidade e diversos outros aspectos importantes para a formação de seu caráter. As histórias servem como ferramentas de ensino, pois apresentam dilemas e desafios que estimulam a reflexão e o desenvolvimento moral das crianças.

Palavras-chave: Criatividade; Desenvolvimento; Personagens.

INTRODUÇÃO

A narração de histórias deve ser apresentada às crianças em uma linguagem acessível, de maneira clara e dinâmica, para que possam compreender de forma satisfatória. Não adianta contar uma história utilizando termos que estejam além da faixa etária das crianças na educação infantil.

A contação de histórias também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças. Ao ouvirem histórias, elas são expostas a uma variedade de vocabulário e estruturas linguísticas, enriquecendo seu repertório linguístico e ampliando sua capacidade de se expressar. Além disso, ao serem incentivadas a fazer perguntas e a compartilhar suas próprias histórias, as crianças desenvolvem habilidades de comunicação oral e adquirem confiança para se expressar em público.

Outro aspecto importante da contação de histórias é o fortalecimento do vínculo emocional entre os contadores e as crianças. Quando um adulto dedica seu tempo e atenção para contar uma história, ele cria um ambiente acolhedor e de proximidade, onde a criança se sente valorizada e amada. Esse momento de conexão afetiva é essencial para o desenvolvimento emocional saudável das crianças, pois lhes proporciona segurança, confiança e a sensação de pertencimento.

Ao se identificarem com os personagens das histórias e vivenciarem suas emoções, as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro, a compreender diferentes perspectivas e a cultivar a compaixão. Essa habilidade de se relacionar com o mundo ao redor é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

No mundo atual, com o avanço da tecnologia e a proliferação de dispositivos eletrônicos, a contação de histórias tem um papel ainda mais relevante. Ela proporciona uma oportunidade de desconexão do mundo virtual e de estímulo à interação social e ao contato humano. Ao ouvirem histórias contadas por um adulto, as crianças aprendem a valorizar a presença física do outro e a experiência compartilhada, desenvolvendo relações mais profundas e significativas.

Em suma, a importância e o poder da contação de histórias no universo infantil são indiscutíveis. Essa prática milenar desperta a imaginação, transmite valores, estimula o desenvolvimento linguístico e emocional, fortalece os laços afetivos e promove a empatia nas crianças. Diante disso, é fundamental que pais, educadores e toda a sociedade valorizem e incentivem a contação de histórias como uma forma enriquecedora de interação e aprendizado para as crianças.

É imprescindível que a criança, para além de ouvir a narrativa, dialogue acerca dela, expressando suas emoções e aproveitando as histórias que lhe são apresentadas, tornando-as significativas e auxiliando-as a lidar com questões que possam estar causando-lhes algum desconforto.

De acordo com Bettelhein (2002, p. 74):

> A criança “sente” qual dos contos de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar um problema difícil.

É perceptível que a criança internaliza as vivências de sua existência e busca expres-

sar suas emoções através das narrativas que ouve, portanto, a presença de um profissional psicopedagogo é de suma importância durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Nesse sentido, quando ouve uma narrativa, o indivíduo adentra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar impactando sua vida de alguma maneira.

OS CONTOS DE FADAS E O TERRITÓRIO IMAGINÁRIO

Os contos de fadas são compartilhados em um território imaginário - um local mágico de possibilidades; um herói ou heroína, ou até mesmo ambos, enfrentam desafios, terrores e desastres em um mundo que, embora possua certa semelhança com as condições comuns da existência humana, difere amplamente em sua forma de funcionar, transportando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para um lugar distinto onde maravilhas são comuns e desejos se realizam.

Os elementos que trazem milagres de esperança nas histórias variam de uma região para outra, oriundos de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição. Essa tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios históricos: fadas e duendes, por um lado, bruxas astutas e madrastas, por outro. A história muitas vezes se torna um conto imaginado: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos e tramas de contos de fadas - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, jornadas oníricas e uma sensação de um outro mundo próximo à mão. Os contos de fadas evocam toda forma de violência, injustiça e infortúnio, mas não precisam perpetuá-los.

A promessa de um final feliz conduz os contos de feitos terríveis e sombrios a uma conclusão improvável. Há ocasionalmente um conto de fadas conhecido que termina mal, como Chapeuzinho Vermelho, segundo Charles Perrault. Contudo, isso é uma exceção, como demonstram inúmeras variações populares nas quais a jovem enganar o lobo ou até mesmo a derrota. A versão mais difundida introduz um herói: os irmãos Grimm acrescentaram o pai à trama.

OS CONTOS DE FADAS NA HISTÓRIA

Quais são os traços distintivos de uma história mítica? Em primeiro lugar, trata-se de uma narrativa concisa, por vezes menores que uma única página, outras vezes se estendendo por muito mais, porém o termo já não se aplica, como antes, a uma obra romanesca. Em segundo lugar, os mitos são histórias familiares, provadamente antigas por terem sido transmitidas ao longo das gerações ou por evocarem semelhanças impressionantes com outras narrativas; eles podem parecer remendados e retocados, como uma colagem fotográfica com várias referências.

A sabedoria acumulada do passado foi investida neles - pelo menos, é a sensação que um mito irradia e a afirmação que esta forma tem feito desde as primeiras coleções. Os estudiosos de mitologia distinguem entre mitos populares autênticos e mitos literários; os primeiros costumam ser anônimos e despretensiosos, enquanto os últimos são assinados e datados, mas a história da transmissão dessas narrativas revela uma interação inseparável e fecunda.

Mesmo quando todos os esforços eram feitos para manter os dois ramos separados, os mitos insistiam em se tornar literatura.

De acordo com Kupstas (1993, p. 17):

Os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II a.c até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

Uma característica distintiva dos contos de fadas emerge naturalmente da tradição oral e popular subjacente: a mescla e reconfiguração de enredos e personagens familiares, dispositivos e imagens. Eles podem estar associados a um conto de fadas específico - como "O Gato de Botas" ou "Cinderela" -, mas os contos de fadas são facilmente reconhecíveis, mesmo quando a identidade precisa da história em questão não é claramente definida.

Segundo Albino (2010, p. 4):

Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: his-

tórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Assim sendo, a escrita engloba períodos históricos e desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem, além de influenciar os aspectos emocionais e afetivos. Essa observação é evidente através dos contos de fadas, desde tempos remotos até os dias atuais.

De acordo com Coelho (2001, p. 13):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

É notável que, conforme a época histórica de cada comunidade, os contos de fadas comunicam algo experimentado naquele contexto específico.

Conforme destacado por Schneider e Torossian (2009, p. 133):

O surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo. A literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que, mesmo com toda a tecnologia existente, mantêm seu espaço de destaque narrativo junto à infância. Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam no infante. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a psicanálise.

Desde a revelação da fase infantil, as narrativas passaram por certas modificações com o intuito de satisfazer a imaginação e as demandas das crianças. Dessa forma, os contos passaram a ser contados por babás, tutoras ou "zeladoras" de crianças, perpetuando assim as histórias de origem folclórica.

Segundo Coelho (2001, p. 17):

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

Os contos mágicos revelam um infindável percurso de exploração e compreensão do universo. Portanto, a intervenção do profissional de psicopedagogia no contexto da aprendizagem é de suma importância, utilizando a leitura dos contos de fadas como uma ferramenta essencial para analisar situações que possam estar causando dificuldades na vida da criança ou até mesmo do indivíduo adulto.

Segundo Bettelheim (2002, p. 34):

Os contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças.

Assim sendo, ao explorarmos os relatos dos Contos de Encantamento, podemos discernir as indagações que preenchiam as mentes dos nossos predecessores, as vivências e experiências que serviram como alicerces para a humanidade foram transmitidas através das narrativas presentes nesses contos, utilizando uma linguagem descomplicada que atribui significados atemporais.

CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

Os relatos mágicos podem ser transmitidos de forma oral (por meio de narradores em diversas localidades geográficas e em diferentes períodos históricos até o presente) e/ou por meio da literatura (criados por autores renomados) em sua origem, mas se fazem presentes em uma infinidade de mídias, incluindo produções cinematográficas. Embora a abordagem Disney, com suas heroínas inocentes perseguidas, príncipes encantadores e finais felizes, tenha dominado a compreensão popular dessas narrativas (pelo menos no mundo de língua inglesa), os contos de fadas não necessariamente precisam conter esses elementos. Eles abrangem o mundo do fantástico, do mágico, do sombrio, do onírico, do desejo e do maravilhoso.

Os contos de fadas desempenham um papel importante nas questões de ética e moral, sendo transmitidos de geração em geração. Segundo Cezzaretti (1989, p. 26):

Os Contos de fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Portanto, o modo de pensar e agir são inatos e podem ser moldados de acordo com as vivencias de cada indivíduo.

Fromm (1962, p. 16), afirma que:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos

de dia, uma lógica que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

É evidente que os contos de fadas retratam a introspecção individual, sendo revelados através da análise interpretativa de cada narrativa.

Conforme Franz (1981, p. 73):

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF – que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self.

Cada indivíduo enxerga os contos de fadas de maneira única, uma vez que os protagonistas simbolizam experiências passadas ou desafios que podem estar ocasionando algum tipo de perturbação.

Segundo Bettelheim (2002, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Os contos encantados nos revelam o universo dos nossos ancestrais, onde as preocupações primordiais eram de sobrevivência básica. As narrativas são situadas em uma era em que os pais frequentemente enfrentavam dificuldades para prover o sustento de seus filhos, quando ursos e lobos vagueavam e ameaças desconhecidas espreitavam em florestas tão densas que o seu fim era um mistério. É fácil esquecer que essa era perdurou por um período muito, muito mais longo do que o nosso e deixou uma profunda impressão na psique humana.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p, 20).

As personagens nos contos de encantamento são definidas por suas ocupações: camponeses ou lenhadores, alfaiates ou pescadores, reis ou moleiros. A maioria vive na pobreza. As mulheres - inclusive as rainhas - frequentemente morrem jovens devido à constante maternidade; as madrastas cruéis que aparecem em muitas histórias costumam ser adolescentes, herdando a carga de trabalho dos filhos de outras pessoas. Todo tipo de maravilhas pode ser imaginado sobre estranhos e terras além do horizonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as narrativas, as crianças começam a perceber que seus temores e incertezas diminuem à medida que o educador as leva a refletir sobre eles. Suas relações sociais passam a ter menos conflitos devido a momentos de diálogo sobre as regras de convivência e respeito estabelecidas em sala de aula.

O amor surge por meio do respeito ao próximo, de gestos altruístas e afetuosos. Assim, a criança percebe que a amizade é um pilar essencial em sua vida cotidiana.

Os contos de fadas auxiliam as crianças a lidarem com angústias e frustrações. Através dessas histórias, elas começam a compreender que situações desfavoráveis podem ocorrer na vida de uma pessoa, mas são passageiras, pois sempre há alguém bondoso - que pode ser representado pela figura da fada, da mãe, da avó, da tia ou até mesmo da professora - para ajudar na resolução dos problemas.

As histórias e os contos possuem a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolismo. Dessa forma, contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, principalmente, o desejo de narrar os próprios sonhos, revelando uma vida imaginária mais intensa.

Percebemos que quando uma criança, ou mesmo um adulto, lê ou escuta uma história, vivencia experiências diversas e estabelece uma conexão entre a narrativa e sua realidade.

As histórias e os contos de fadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, exercendo uma grande influência na

cultura brasileira.

Através dos contos de fadas, é possível observar os problemas internos dos indivíduos, principalmente das crianças, e suas atuações em qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, L. Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 03 ago.2023.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fada. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.

CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Beth. Contar , histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001. FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. FROMM, Erich. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANDIRA DOS SANTOS

RESUMO

O propósito da educação abarcadora é englobar a totalidade dos indivíduos, independentemente de quaisquer distinções, dentro do ambiente educativo. No Brasil, a legislação garante a integração de pessoas com incapacidades desde os primeiros anos de vida escolar. No entanto, ainda existem inúmeros desafios que obstaculizam a plena inclusão dos estudantes com incapacidades nas instituições de ensino regulares, especialmente na Educação Infantil, que acolhe crianças muito jovens. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é identificar quais obstáculos se apresentam na efetivação da escola abarcadora, bem como garantir a conformidade com a legislação educacional e as teorias correntes aceitas atualmente. Para alcançar esse intento, a pesquisa foi conduzida por meio de uma análise integrada da literatura existente sobre a educação abarcadora na Educação Infantil e sobre os desafios que emergem na implementação desse novo conceito de ensino na realidade brasileira. A modalidade da pesquisa é qualitativa. Com base nessa investigação, pode-se concluir que, no sistema educacional brasileiro, a educação abarcadora, especialmente no que se refere à Educação Infantil, ainda enfrenta muitas dificuldades, destacando-se a escassez de capacitação nessa área de atuação por parte dos docentes, a sobrelotação das salas de aula, bem como a carência de infraestrutura física nas escolas.

Palavras-chave: Dificuldades; Educação Abarcadora; Obstáculos.

ABSTRACT

The purpose of comprehensive education is to encompass all individuals, regardless of any distinctions, within the educational environment. In Brazil, legislation guarantees the integration of people with disabilities from the first years of school life. However, there are still numerous challenges that hinder the full inclusion of students with disabilities in regular educational institutions, especially in Early Childhood Education, which welcomes very young children. In this context, the objective of this work is to identify which obstacles arise in implementing the encompassing school, as well as ensuring compliance with educational legislation and current theories currently accepted. To achieve this aim, the research was conducted through an integrated analysis of the existing literature on comprehensive education in Early Childhood Education and on the challenges that emerge in the implementation of this new teaching concept in the Brazilian reality. The research modality is qualitative. Based on this investigation, it can be concluded that, in the Brazilian educational system, comprehensive education, especially with regard to Early Childhood Education, still faces many difficulties, highlighting the lack of training in this area of activity on the part of teachers, the overcrowding of classrooms, as well as the lack of physical infrastructure in schools.

Keywords: Difficulties; Comprehensive Education; Obstacles.

INTRODUÇÃO

Conforme estipulado pelas leis vigentes no Brasil, o acesso à educação é um direito universal, no qual não deve haver qualquer tipo de discriminação com base em raça, cor, religião ou qualquer outra forma de distinção. Nesse cenário, torna-se evidente que a instituição escolar deve se configurar como um espaço inclusivo, que recebe e proporciona oportunidades a todos os estudantes, inclusive àqueles com exigências especiais.

Contudo, durante muito tempo, a educação foi exclusiva para pessoas sem deficiência e excluiu aqueles que não se encaixavam nos padrões considerados "normais". Após uma série de lutas e mobilizações da sociedade em prol da inclusão, podemos observar uma mudança nesse panorama. Escolas e outras instituições educacionais ao redor do mundo passaram a adotar novas diretrizes para a educação, visando incluir e promover a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consolida o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes, sem distinção. Em seu artigo 58, estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com necessidades especiais. Isso engloba todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo a Educação Infantil, que é a primeira fase da escolarização e acolhe crianças de 0 a 6 anos.

No entanto, ainda existem diversos desafios que impedem a plena inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são os desafios atuais que afetam a implementação de uma educação que inclua e promova a aprendizagem de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil?

O objetivo central deste trabalho é identificar quais são os obstáculos que sur-

gem no processo de concretização de uma escola inclusiva, ao mesmo tempo em que garantem conformidade com a legislação educacional e as teorias aceitas atualmente. Para alcançar esse objetivo, o estudo foi realizado por meio de uma pesquisa integrada da literatura existente sobre a educação inclusiva na Educação Infantil e sobre os desafios que surgem na implementação desse novo conceito de ensino na realidade brasileira.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Nos dias atuais, há uma ampla discussão acerca da educação inclusiva, porém ainda existem muitas lacunas no conhecimento das pessoas, especialmente quando se trata da relação entre educação inclusiva e educação especial.

A educação inclusiva, ou escola inclusiva, refere-se à integração de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em um ambiente comum, onde convivem estudantes sem nenhuma deficiência. É importante ressaltar que a educação inclusiva representa uma nova abordagem no ensino, cujo objetivo primordial é incluir a todos no processo educacional.

O termo "educação inclusiva" foi inicialmente definido pela Declaração de Salamanca, que defendeu a ideia de que pessoas (crianças e adultos) podem participar do processo de aprendizagem por meio da socialização e interação em salas de aula regulares.

Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (MENDES, 2019, on-line)

É importante ressaltar que a educação inclusiva não deve ser confundida com a educação especial, pois esta última se refere a uma modalidade específica da educação especial que oferece atendimento educacional especializado. Em outras palavras, dentro ou fora da instituição de ensino, é necessário haver um espaço onde os alunos com deficiência recebam um atendimento especializado, com profissionais específicos, muitas vezes interagindo com outras crianças que também possuem necessidades especiais.

"Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual" (MENDOÇA, 2015, p. 2).

O Ministério da Educação categoriza o grupo-alvo da educação especial em três categorias: indivíduos com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais; pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações no desenvolvimento psicomotor (autismo, Asperger, psicose infantil); indivíduos com altas habilidades e superdotação, que possuem um alto nível de desenvolvimento em áreas do conhecimento humano.

Portanto, a educação especial na perspectiva inclusiva busca promover a inclusão do grupo-alvo da educação especial. Em linhas gerais, a educação inclusiva refere-se ao movimento de integrar todos os alunos na escola regular, sem distinção, inclusive aqueles que são o foco das instituições de ensino especializadas.

Vale ressaltar que não são apenas os alunos com deficiência que se beneficiam, mas todos os alunos ganham com a inclusão, pois a escola irá formar indivíduos capazes de reconhecer e valorizar as diferenças, compreendendo que ser diferente não é motivo de exclusão, mas sim de inclusão, o que proporciona a troca de experiências e conhecimentos.

Segundo Guijarro (2005), a Educação Inclusiva não se resume apenas à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas ocorre quando o aluno começa a desenvolver sua aprendizagem. O direito à educação não se limita apenas ao acesso, mas também à oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente como pessoa.

Na busca por uma prática verdadeiramente inclusiva na sala de aula, é necessário observar os cinco princípios que orientam a educação inclusiva:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação.

2. Toda pessoa aprende

3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular

4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos

5. A educação inclusiva diz respeito a todos (PAGANELI, 2018)

Conforme mencionado por Mendes (2019), os princípios desempenham o papel de orientar os educadores que estão comprometidos com a educação inclusiva. Segundo o autor, esses princípios são fundamentais para evitar que as práticas pedagógicas se desviem do caminho adequado, tanto para professores novatos quanto para os mais experientes.

OS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 6 anos (pré-escola). No entanto, a matrícula só é obrigatória a partir dos 4 anos, sendo opcional para crianças abaixo dessa faixa etária, de acordo com a escolha dos pais.

A LDB é um importante instrumento que fornece diretrizes e regulamenta a Educação Infantil. Conforme esse documento, os alunos da primeira fase da Educação Básica devem ser acolhidos em instituições que priorizem o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, motores, cognitivos, emocionais, psicológicos e sociais.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que inclui estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, três anos após a entrada em vigor da LDB, a Educação Infantil foi a primeira fase a estabelecer diretrizes para a construção de um ensino inclusivo. No item 5.1 desse documento, estão expressas as diretrizes gerais para creches e pré-escolas, visando atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiências. Entre essas recomendações, destacam-se a importância de:

- Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26)

Além das orientações mencionadas anteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI) também enfatiza diversas outras diretrizes para promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos com necessidades especiais nessa fase educacional. No entanto, mesmo após duas décadas desde a criação desse documento, ainda é perceptível que as instituições de Educação Infantil não conseguiram superar as dificuldades que impedem o pleno acesso das crianças especiais a essa etapa educacional.

Carneiro (2012) atribui essas dificuldades ao histórico de falta de atendimento aos alunos com deficiência na trajetória da educação. Portanto, atualmente, as escolas ainda não estão preparadas para essa tarefa, e é necessário realizar mudanças em toda a sua dinâmica, a fim de cumprir as exigências legais e atender às demandas sociais. Segundo o autor, essas mudanças urgentes, para cumprir as determinações legais, envolvem aspectos estruturais, econômicos, recursos humanos e pedagógicos.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (CARNEIRO, 2012, p. 86)

O autor enfatiza que a prática educacional é um dos principais fatores que impactam o acesso e a permanência dos alunos em salas de aula regulares. No entanto, a presença de alunos da Educação Especial nem sempre é bem recebida, pois muitos professores se sentem sobrecarregados, lidando com turmas lotadas e sem a estrutura adequada para receber essas crianças. A fragilidade da prática educacional também ocorre devido à formação dos professores, que tende a se concentrar no ensino de crianças sem necessidades especiais. A falta de experiência e preparação resulta em um trabalho pedagógico inconsistente, o que afeta o processo educativo dessas crianças.

A visão de que a interação entre as crianças é essencial para o sucesso da aprendizagem é uma concepção defendida por teóricos da educação, como Vygotsky (1984). Segundo o autor, o processo de aquisição de conhecimento não ocorre apenas entre uma criança e um adulto, mas também por meio da convivência com seus pares mais experientes.

A participação no ambiente escolar é de extrema importância para crianças pequenas com deficiência. De acordo com Carneiro (2012), a interação entre as crianças contribui para a formação de uma geração mais consciente, sem preconceitos em relação às diferenças. No entanto, para que isso aconteça, a escola deve promover uma prática pedagógica que permita às crianças da Educação Infantil cultivarem valores como respeito, companheirismo, autocompaixão e cuidado com os outros, visando formar cidadãos justos e éticos.

Para crianças com deficiência, o convívio escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades, como fala, coordenação motora, aspectos cognitivos, emocionais e valores sociais.

Muitos estudos comprovam que os primeiros três anos de vida da criança são cruciais para o desenvolvimento da personalidade, inteligência, linguagem e socialização. Esses anos correspondem ao período da creche, que, em muitas instituições de ensino, funciona em período integral.

Todos os estímulos direcionados a crianças de 0 a 3 anos têm um impacto muito mais significativo, pois o desenvolvimento cerebral nesse período é consideravelmente mais rápido em comparação aos anos seguintes. No entanto, é importante ressaltar que tanto os estímulos positivos quanto os negativos têm potencial para influenciar a fase adulta. Nesse contexto, Mendes destaca que "o desenvolvimento cerebral é especialmente vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, qualidade da interação, cuidado e estímulo fornecidos à criança" (MENDES, 2010, p.47-48).

Portanto, nessa fase, se os aspectos do desenvolvimento da criança forem estimulados, ela terá mais chances de adquirir uma variedade de habilidades que proporcionarão melhor qualidade de vida.

Na educação infantil, embora o desenvolvimento cerebral não tenha a mesma aceleração, o ambiente em que a criança está inserida é de extrema importância para o desenvolvimento, especialmente em termos emocionais e cognitivos. Isso leva à conclusão de que a inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil é essencial, de acordo com os argumentos apresentados até o momento.

O RESPEITO À INCLUSÃO

Embora haja um consenso entre especialistas em educação e legisladores sobre a importância de incluir crianças em tenra idade no sistema educacional, ainda existem muitos desafios para garantir plenamente esse direito. Este estudo identificou os principais desafios, que estão relacionados à formação dos profissionais de educação, que ainda não os prepara adequadamente para a educação inclusiva. Além disso, a maioria das instituições de ensino possui estruturas físicas inadequadas para o acesso de crianças com deficiência.

Passaram-se vinte e seis anos desde a Declaração de Salamanca (1994), um marco para a educação inclusiva no Brasil, mas o país ainda enfrenta grandes desafios para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva. Um dos principais problemas é a fragilidade na formação dos professores para o ensino inclusivo. Como mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também destaca a necessidade de formação docente voltada para as especificidades da educação especial. O artigo 87 das disposições transitórias da LDB estabelece a década de 90 como a "Década da Educação", período em que os antigos paradigmas da educação deveriam ser superados para iniciar uma nova era de educação inclusiva e integradora.

Para tornar a formação de professores uma etapa verdadeiramente formativa, capacitando-os para atuar de forma significativa na educação, foram criadas as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento delineia as exigências apresentadas pelo novo modelo de educação provocado pela contemporaneidade.

Nesse contexto, fica evidente que a formação do professor deve se concentrar na construção de um trabalho pedagógico que considere a diversidade dos alunos em uma sala de aula, cada um com um processo de aprendizagem único e diferentes dificuldades e potencialidades. Em outras palavras, a formação precisa valorizar as diferenças como um aspecto positivo do processo educacional.

No entanto, um grande número de pesquisas tem evidenciado a urgente necessidade de melhorar a formação dos professores, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. "Não é surpreendente. Uma pesquisa recente em nível nacional mostrou que os professores, de modo geral, não estão preparados para receber alunos especiais em suas salas de aula" (PLETSCH, 2009, p. 147).

Um estudo realizado por Castro (2002) na cidade de Santa Maria (RS) revelou que a maioria dos professores entrevistados se sentia despreparada para receber alunos com necessidades especiais. Os professores também destacaram que acreditam na possibilidade de uma educação inclusiva, mas reconhecem a necessidade de maior preparação nessa área de ensino.

Essa mesma questão foi observada na pesquisa conduzida por Rosa e Papi (2009), autoras que investigaram os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Nas declarações dos educadores, é evidente que eles reconhecem as dificuldades que enfrentam.

Penso que a escola e professores não estão preparados para inclusão, principalmente as deficiências mentais. (P1) [...] também sinto dificuldade por não estar preparada para atender estes alunos. (P3) Não me sinto capacitada para trabalhar com esse aluno. (P5) A princípio, me senti totalmente abandonada para esta atuação. (P6) (ROSA, PAPI, p.6 (2009)

Com base no que foi apresentado, é correto afirmar que a falta de preparo dos professores decorre principalmente da formação que receberam. Além disso, é eviden-

te que existe uma falta de confiança em relação à capacidade do aluno de se desenvolver e agir de forma autônoma.

no processo de formação dos professores, atenção especial deve ser dada à preparação de todos os docentes, para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo, e da instrução para dar uma atenção às necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e com os pais (BRASIL, 2006)

No estudo conduzido por Margaret do Rosário Silva, cujo objetivo era investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, outra dificuldade em oferecer uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais foi identificada. Silva (2011) constatou que a grande maioria das escolas não possui um ambiente adequado para receber crianças com necessidades especiais. Os profissionais entrevistados reclamaram da superlotação das salas, o que afeta significativamente o trabalho pedagógico realizado pelos professores.

De acordo com os relatos da pesquisa de Silva (2011), os professores são frequentemente responsabilizados sozinhos pelas falhas no processo de aprendizagem inclusiva. No entanto, um professor por si só não é capaz de fornecer todos os recursos necessários para que seus alunos tenham os subsídios adequados para aprender. A educação é uma rede que depende da colaboração de vários setores, além disso, é essencial que os recursos provenientes das políticas públicas sejam suficientes para contratar a quantidade necessária de profissionais, a fim de garantir a presença de um número razoável de alunos em sala de aula.

A educação inclusiva requer, entre outras coisas, um espaço físico adequado às necessidades especiais dos alunos. No entanto, ao falar sobre a adaptação de espaços físicos, tendemos a considerar apenas as rampas de acesso, mas a acessibilidade vai muito além disso.

As instituições de ensino devem estar estruturalmente preparadas para receber uma diversidade de alunos, o que inclui banheiros acessíveis, salas amplas e interativas, salas de recursos multifuncionais, equipe de apoio à aprendizagem, entre outros. De acordo com o último censo escolar da educação básica, apenas 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas possuem instalações e vias adequadas para alunos com deficiência. E banheiros adequados estão presentes em apenas 32,1% das escolas de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a educação inclusiva é reconhecida como uma abordagem contemporânea na qual todos têm direito à educação regular, incluindo pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Pesquisas recentes demonstram que a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares oferece diversos benefícios, tanto para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dessas crianças, como também para a formação de indivíduos conscientes, livres de preconceitos e com uma consciência de cuidado consigo mesmos e com os outros.

Ao longo das pesquisas que embasam este trabalho, foi possível identificar alguns pontos importantes sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Em primeiro lugar, há uma série de normas e diretrizes que garantem o acesso dos alunos com necessidades especiais às salas de aula regulares. No entanto, ainda não foi alcançada uma implementação plena da educação inclusiva, apesar desse arcabouço legal.

No sistema educacional brasileiro, a Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil, enfrenta diversas dificuldades, incluindo a falta de capacitação dos professores nessa área, a superlotação das salas de aula e a falta de estrutura física adequada nas escolas.

Portanto, é necessário criar políticas públicas que efetivem as normas existentes, fornecendo todo o suporte necessário para que pessoas com necessidades especiais tenham acesso à educação. Além disso, é fundamental garantir uma educação de qualidade que permita o desenvolvimento de suas habilidades, em conformidade com o que estabelece a Constituição Federal, que preconiza uma educação para todos, sem distinção de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gozales. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. >Acesso em: 01 out.2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>.

Acesso em: 1 out.2023.

_____. Ministério da educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. 2000.

_____. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação – MEC. 2004.

CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 1 out.2023.

CASTRO, Sabrina Fernandes. A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogia, v.22, n.57, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/361522-Brevehistorico-da-educacao-especial-no-brasil.html>. Acesso em: 1 out.2023.

MENDES, Rodrigo. O que é educação inclusiva? Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/> Acesso em: 01 out.2023.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. II congresso internacional Trabalhos docentes e processos educativos. Universidade de Uberlândia. 2015. Disponível em: https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf Acesso em: 1. out.2023.

PAGANELLI, Raquel. Educação inclusiva. 2018. Disponível em: https://diversa.org.br/ educacao-inclusiva/ Acesso em: 1 out.2023.

SILVA, Margaret do Rosário Silva. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. 2011. VII, 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) —Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Cortez. 1984.

O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOICE BARBOSA LIMA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor reflexões acerca do cuidar, do educar e do brincar na educação infantil. Levando em consideração a correlação do cuidar e educar, bem como, o brincar na prática docente na educação infantil. As diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil com o objetivo de garantir que os bebês e as crianças pequenas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, em condição de prioridade, tendo asseguradas condições plenas de desenvolvimento em suas várias dimensões. Dessa maneira, para propiciar o desenvolvimento integral dos pequenos é necessário compreender a importância da organização da rotina pedagógica de forma que as atividades lúdicas estejam articuladas às ações do cuidar e educar, a fim de que propiciem situações de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Cuidar; Educar; Brincar.

ABSTRACT

This article aims to propose reflections on caring, educating and playing in early childhood education. Taking into account the correlation of caring and educating, as well as playing in teaching practice in early childhood education. Official guidelines and national references were established to support the elaboration of the pedagogical proposal of early childhood education institutions with the aim of ensuring that babies and young children are recognized as subjects of rights, in a priority condition, with full conditions ensured development in its various dimensions. Thus, in order to provide the integral development of the little ones, it is necessary to understand the importance of organizing the pedagogical routine so that the playful activities are linked to the actions of caring and educating, in order to provide meaningful learning situations.

Keywords: Take care; To educate; To play.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende propor reflexões em relação o cuidar, o educar e o brincar na educação infantil.

O estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tal como previstos na Constituição de 88 e na LDB 9.394/96, representaram conquistas históricas no que diz respeito à consolidação de uma escola democrática.

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica deve seguir os princípios estabelecidos nas suas diretrizes, como por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que determina que a educação infantil deva ser um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e cuidado das crianças pequenas com suas famílias.

Consequentemente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), também reforça a necessidade de integração entre cuidar e educar na educação infantil, para que se possa garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças.

Outro documento importante a destacar é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que salienta o cuidado como algo indissociável do processo educativo e ainda, enfatiza os direitos de aprendizagens e desenvolvimento na educação infantil.

Dessa maneira, a necessidade de reconhecer a especificidade da infância, vendo o bebê e a criança pequena como sujeitos de direitos, ativa e

competente, com poder de criação, imaginação e fantasia é imprescindível.

Diante do exposto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o desenvolvimento do trabalho e possibilitar considerações sobre o cuidar, o educar e o brincar na educação infantil.

Vale ressaltar, que o brincar na educação infantil é uma forma de interação e também promotora do desenvolvimento, pois, através das brincadeiras, a criança reflete a sua realidade, adquire e desenvolve conhecimentos, desenvolvendo o pensamento, ampliando sua concepção de mundo.

Assim, o cuidar, o educar e o brincar são práticas educativas fundamentais que contribuem significativamente para a construção de conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos bebês e crianças pequenas.

Dessa maneira, o trabalho apresentado proporciona reflexões e considerações sobre a correlação do cuidar e educar, bem como, o brincar na prática docente na educação infantil.

A CORRELAÇÃO DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento às crianças pequenas está previsto em vários dispositivos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº

9.394/96 que define a educação infantil.

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (Capítulo II, seção II).

Na última década, diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional foram estabelecidos para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil como forma de ajudá-las a responder à autonomia determinada pela LBD, que reconhece a riqueza e a diversidade das realidades brasileiras desde que respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino.

A inclusão da creche no sistema de ensino e o estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tal como previstos na Constituição de 88 e na LDB 9.394/96, representaram conquistas históricas no que diz respeito à consolidação de uma escola democrática.

Como sujeitos de direitos, as crianças, em condição de prioridade devem ter asseguradas condições plenas de desenvolvimento em suas várias dimensões, o que passa por garantir-lhes aprendizagens socio culturalmente relevantes.

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica deve seguir os princípios estabelecidos nas suas diretrizes, os quais são definidos no artigo 6º:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

– Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

– Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

– Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Além de reforçar a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo, tais diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral. Elas orientam que as propostas pedagógicas busquem a interação das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã a partir de atividades ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, dentro de orientações específicas de acordo com a faixa etária.

Com as novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações, tem sido apontado o valor da criança, desde bebê, poder frequentar ambientes de educação coletiva, como é o caso do CEI e creche.

Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento.

Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros.

De acordo com o RCNEI (1998):

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p. 24).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil citam que a

educação infantil deve ser um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e cuidado das crianças pequenas com suas famílias.

[...] O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. “Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto...” “... Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do

cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p. 10).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi outro marco histórico de enorme valor para a Educação Infantil, pois sua elaboração serve como referência para a estruturação do currículo. O documento reforça a necessidade de integração entre cuidar e educar e são sugestões e referências para as instituições de educação infantil.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (1998) enfatiza:

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 para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Educar e Cuidar, integra uma só meta: mediar o desenvolvimento sociocultural de nossas crianças desde seu nascimento. Esses são os elementos que norteiam as ações pedagógicas.

Nesse sentido, Rosemberg (1997) enfatiza:

Para implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastarmos duas concepções inadequadas: a concepção de que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições ou ensinamentos; e de que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas. O que estou querendo afirmar é que educar e cuidar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se

expressar. (ROSEMBERG, 1997, p.23)

Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas e de vida.

Dessa maneira, a educação infantil nos leva a avaliar diversos aspectos da unidade de escolar e que precisa de qualificação, de olhares aprimorados rumo à construção de uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada para os bebês e para as crianças bem pequenas.

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender as suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor, etc. Mas não apenas isso, cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis.

Diante do exposto, a BNCC (2017) destaca:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e

habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Portanto, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança.

Nesse sentido, uma das características da nova concepção de educação infantil reside na integração das funções de cuidar e educar, assim, a aprendizagem está presente na realização de todas as práticas da vida cotidiana.

Esses aspectos em questão, como a criança sentir segurança no educador, são possíveis quando ocorrem situações acolhedora e confortável, fortalecendo o vínculo nas atividades na educação infantil, como o momento do banho e da alimentação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998) destaca que educar significa:

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).

E ainda saliente que o cuidar significa:

[...] parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador em relação aos bebês e crianças pequenas, que implica acolhê-las nos momentos difíceis, fazê-las sentir-se confortáveis e seguras, orientá-las sempre que necessário e apresentar-lhes o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal, bem como, garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais.

Na atualidade, a educação infantil é voltada para educar, cuidar e brincar, direcionada para uma formação integral que seja capaz de despertar nas crianças o seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cognitivo, possibilitando uma educação que seja capaz de reconhecer a criança como um ser presente e autônomo. (SIECOLA, 2016, p. 68).

Enfim, educar e cuidar na educação infantil significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento, independentemente de gênero, etnia ou religião.

O BRINCAR NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a LDB 9394 de 1996, a educação infantil é consagrada, sendo reconhecida como parte integrante do sistema de ensino:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29).

O ato de brincar traz inúmeros benefícios para as crianças, sobretudo, os pequenos da educação infantil, já que o lúdico favorece o desenvolvimento global das crianças, além de proporcionar vivências que estimulam o respeito mútuo, a superação de desafios, a lidar com seus limites e regras estabelecidas pelo grupo, enfim, não é somente uma atividade que proporciona alegria, prazer, divertimento, direta ou indiretamente está trabalhando na formação do sujeito, para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar e a aceitar as diferenças.

Nesse sentido, para propiciar o desenvolvimento integral da criança é necessário que a rotina pedagógica seja organizada de forma que as atividades lúdicas estejam articuladas às ações de cuidados e educação e isso envolve um planejamento pedagógico, pois, o cuidar significa atender as necessidades físicas e biológicas dos pequenos, como a troca de fraldas, a alimentação, a atenção às suas necessidades de segurança (espaço tranquilo, seguro em relação a possíveis acidentes) e necessidades afetivas.

As propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, leva em consideração, que os professores possam ampliar e qualificar o olhar em relação ao seu fazer pedagógico, para que ampliem o seu repertório de atividades, situações didáticas e experiências que respeitem cada criança em suas especificidades, com o cidadão de direitos, como um ser em constante desenvolvimento e que contribuam para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada, assim como, respeitar e construir os espaços de democracia, com um olhar direcionado para a construção de uma educação infantil de qualidade.

A diversidade de linguagens que garantem o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos asseguraram práticas educativas a fim de garantir o respeito aos direitos das crianças, oferecendo-lhes uma educação de qualidade.

Dessa maneira, possibilitar o brincar na educação infantil é uma questão de postura ética, de solidariedade e justiça que possibilita à criança trabalhar com a diversidade, bem como, ser construído um pensar criati-

vo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia ou um conflito.

O brincar possibilita muitas aprendizagens, ou seja, as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliam as possibilidades das crianças viverem a infância de modo a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, cuidar de si, de outros e do ambiente, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos, ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos, conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, bem como, formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da criança.

Nesse sentido, as práticas educativas devem propiciar o desenvolvimento da identidade individual e coletiva visando a autonomia da criança, valorizando suas vivências, o diálogo e a participação democrática.

Valer ressaltar, que o brincar incentiva a curiosidade, instiga a criatividade e a reflexão crítica pessoal e social, tendo o prazer como aspecto fundamental nas organizações e construções subjetivas.

Na educação infantil, em especial, as práticas educativas devem ocorrer num espaço lúdico, e o brincar deve estar presente na intermediação da construção do conhecimento infantil.

Por outro lado, as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as revelações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, além de seus anseios, medos e desejos. Nos processos de construção do conhecimento, todas as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (VANTI, 2012, p.18).

Coloca-se a necessidade de reconhecer a especificidade da infância, vendo o bebê e a criança pequena como sujeito de direitos, ativa e competente, com poder de criação, imaginação e fantasia.

As estratégias pedagógicas na educação infantil favorecem que as crianças descubram suas potências e se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e propiciem situações de aprendizagens significativas.

Essa qualidade educativa de caráter social está presente nas oportunidades que a criança tem de vivenciar plenamente as múltiplas linguagens, que envolvem os diversificados aspectos que integram o seu desenvolvimento. (VANTI, 2012, p. 31).

Portanto, cabe ao educador confiar nas potencialidades dos bebês e crianças pequenas, permitindo que sejam protagonistas de suas próprias experiências, oferecendo espaços e materiais adequados as necessidades de cada criança. Espaços e materiais que sejam provocativos e capazes de produzir encantamento, bem como dar liberdade de movimento.

O brincar é uma forma de interação e também promotora do desenvolvimento, como é destacado pela BNCC nos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na educação infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 36).

O brincar, em especial, constitui uma rica possibilidade de expressão infantil, revelando os modos de a criança fazer-se pre-

sente no mundo, marcando sua identidade e participação na cultura.

O professor pode criar situações que possibilitem à criança imergir em atividades significativas em que busque explicar o mundo em que vive e a si mesma. Essas situações com seus cenários, participantes e papéis são recursos para a formação de habilidades e a construção de conceitos e valores por parte dela. Chamar a atenção da criança para certos aspectos das situações e procurar responder às suas indagações de modo atencioso, indicando-lhe certos sentidos que são parte de um conjunto de explicações sobre o mundo, são formas de o professor formar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes mais curiosos e reflexivos (OLIVEIRA, 2011, p. 225).

Nas brincadeiras, a criança reflete a sua realidade, adquire e desenvolve conhecimentos, desenvolvendo o pensamento, bem como, ampliando sua concepção sobre o mundo.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, a educação infantil exige um planejamento reflexivo e consciente para efetivação da rotina pedagógica, onde seja possível através de atividades lúdicas e situações significativas favorecerem o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na articulação pedagógica das atividades lúdicas, do cuidar e do educar ocorrem as interações e consequentemente autonomia das crianças.

Dessa maneira, o professor de educação infantil poderá organizar a rotina pedagógica de forma que as atividades lúdicas estejam articuladas às ações de cuidado e educação.

Nesse sentido, fica evidenciado que o cuidar, o brincar e o educar andam juntos na educação infantil e favorecem o equilibro emocional das crianças para as aprendizagens futuras, bem como, contribuem para a

construção de conhecimento dos pequenos.

Portanto, na educação infantil o lúdico, o cuidar e o educar são ações indissociáveis, sendo de suma importância que as práticas pedagógicas possibilitem o desenvolvimento integral das crianças, bem como, proporcionem bem-estar e aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers aofinal_site.pdf (Links para um site externo.) Acesso em 15/02/2021.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 10/02/2021.

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). 2009.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: DF, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Educação infantil: fundamentos e métodos, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação).

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. In: Infância na Ciranda da Educação. Belo Horizonte: 1997 n. 3.

SIÉCOLA, Marcia. Legislação Educacional. Faep. Curitiba, 2016.

VANTI, Elisa dos Santos. Projetos Interdisciplinares. Curitiba: Iesde, 1992.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

JONATHAS NEVES GOMES

Resumo

Este artigo científico examina o papel da educação física inclusiva na promoção da igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades educacionais especiais. O estudo investiga as atitudes de graduandos em Educação Física em relação à inclusão, considerando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Utilizando dados do Censo Escolar de 2010, a pesquisa aborda a importância da preparação adequada de professores para a inclusão eficaz. Ao analisar as contribuições de pesquisas acadêmicas e regulamentos, conclui-se que a inclusão na educação física é crucial para construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva; Necessidades Educacionais Especiais; Preparação de Professores; Igualdade de Oportunidades; Diretrizes Nacionais.

Abstract

This scientific article examines the role of inclusive physical education in promoting equal opportunities for individuals with special educational needs. The study investigates the attitudes of Physical Education undergraduates towards inclusion, considering the National Guidelines for Special Education in Basic Education. Using data from the 2010 School Census, the research addresses the importance of proper teacher preparation for effective inclusion. By analyzing the contributions of academic research and regulations, it is concluded that inclusive physical education is crucial for building a more equitable and inclusive society.

Keywords: Inclusive Physical Education, Special Educational Needs, Teacher Preparation, Equal Opportunities, National Guidelines.

Introdução

A introdução deste artigo se inicia ressaltando a relevância fundamental da inclusão na educação física, destacando-a como um mecanismo essencial para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações. Através da Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, o Brasil reconheceu oficialmente a importância da Educação Especial na Educação Básica, sinalizando a necessidade de promover uma abordagem inclusiva nas escolas. Isso reforça a ideia de que a inclusão não é apenas um conceito abstrato, mas um direito legal e socialmente respaldado. Analisar o contexto histórico da educação inclusiva é crucial para compreender plenamente seu impacto na educação física. Com base na tese de doutorado de Chicon (2005), observa-se que houve uma evolução significativa na forma como a inclusão tem sido abordada ao longo do tempo. Desde uma época em que a segregação era predominante, até os esforços mais recentes para reconhecer e atender às necessidades individuais de todos os alunos, a trajetória mostra claramente um movimento em direção a uma educação mais inclusiva e acessível.

As implicações da educação inclusiva para a educação física são vastas e multifacetadas, como evidenciado pelo trabalho de Chicon e Soares (2004). Ao abordar a diversidade nas atividades físicas, a educação física inclusiva oferece benefícios significativos para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo dos alunos. Além disso, ela desempenha um papel fundamental na desafiadora tarefa de desconstruir estereótipos e preconceitos, fomentando uma cultura de respeito e aceitação em ambientes educacionais.

Diante dos objetivos da pesquisa, este artigo busca explorar as atitudes dos graduandos em Educação Física em relação à inclusão. Investigar como esses futuros profissionais percebem a inclusão, bem como suas crenças sobre sua eficácia e os desafios que eles identificam, é fundamental para compreender a necessidade de uma preparação adequada dos professores nesse contexto. A Resolução nº 2 de 2001, ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cria um pano de fundo regulatório que valida a necessidade de preparar os profissionais de Educação Física para lidar com a diversidade e promover uma educação mais inclusiva.

A estrutura do artigo foi cuidadosamente planejada para fornecer uma análise abrangente e organizada. O desenvolvimento subsequente explora mais profundamente a importância da preparação dos professores e sua capacidade de facilitar a inclusão de forma eficaz na educação física. A conclusão, por sua vez, sintetiza as descobertas, destacando a importância de abordar as necessidades variadas dos alunos e a necessidade de educação contínua para garantir que a prática da educação física inclusiva seja eficaz e sustentável. Nesse contexto, as questões centrais abordadas no artigo incluem como os graduandos em Educação Física per-

cebem a inclusão, quais barreiras eles identificam e como a preparação adequada dos professores pode superar esses obstáculos. Com base na Resolução nº 2 de 2001 e nas contribuições acadêmicas de Chicon (2005) e Chicon e Soares (2004), o artigo busca fornecer uma visão completa sobre o estado atual da educação física inclusiva, suas implicações e possíveis abordagens para fortalecer ainda mais essa prática tão vital.

Evolução Histórica da Inclusão na Educação Física

Para compreender inteiramente o impacto da inclusão na educação física, é vital analisar o contexto histórico que a moldou. Através da análise da tese de doutorado de Chicon (2005), é perceptível que a abordagem da inclusão evoluiu de forma marcante ao longo do tempo. Desde uma era em que a segregação prevalecia até os esforços recentes para reconhecer e atender às necessidades individuais de todos os estudantes, essa trajetória reflete claramente um movimento em direção a uma educação mais inclusiva e acessível. A inclusão na educação física se alinha a essa evolução. No passado, a educação física muitas vezes era vista como um ambiente segregado, onde alunos com necessidades especiais eram excluídos das atividades convencionais. No entanto, a compreensão sobre o impacto positivo da atividade física no desenvolvimento global dos alunos e a importância de promover a igualdade de oportunidades conduziu a uma mudança de paradigma. O reconhecimento da diversidade e das capacidades individuais resultou em esforços crescentes para incorporar alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física, promovendo um ambiente mais inclusivo e enriquecedor.

Implicações da Educação Inclusiva na Educação Física

As implicações da educação inclusiva na educação física são abrangentes e multifacetadas, como demonstrado pelo trabalho pioneiro de Chicon e Soares (2004). A educação física inclusiva, ao abordar a diversidade nas atividades físicas, oferece benefícios significativos para o desenvolvimento não apenas físico, mas também social, emocional e cognitivo dos alunos. Através de adaptações e estratégias pedagógicas adequadas, é possível atender às necessidades individuais, promovendo o envolvimento ativo de todos os estudantes. Além de seu impacto físico, a educação física inclusiva desempenha um papel vital na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Ao proporcionar experiências compartilhadas e oportunidades iguais de participação, ela cria um ambiente educacional enraizado em valores de respeito e aceitação. A interação entre alunos com e sem necessidades especiais não apenas enriquece a aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes.

Atitudes dos Graduandos em Educação Física em Relação à Inclusão

No cerne da pesquisa deste artigo está a exploração das atitudes dos graduandos em Educação Física em relação à inclusão. Compreender como esses futuros profissionais percebem a inclusão, suas crenças sobre sua eficácia e os desafios que identificam é essencial para garantir uma preparação adequada dos professores. A Resolução nº 2 de 2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, proporcionando um contexto regulatório que valida a necessidade de formar os profissionais de Educação Física para enfrentar a diversidade e promover uma educação inclusiva. A pesquisa empírica sobre as atitudes dos graduandos em Educação Física revela percepções variadas. Alguns podem demonstrar entusiasmo e comprometimento com a inclusão, compreendendo seu valor e impacto positivo. Outros podem expressar preocupações, incluindo a falta de preparação adequada para lidar com as necessidades individuais dos alunos e as potenciais dificuldades de implementação. Essas atitudes complexas destacam a importância de um currículo de formação abrangente que aborde as questões teóricas e práticas relacionadas à inclusão na educação física.

Preparação dos Professores e Facilitação da Inclusão na Educação Física

A preparação dos professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão na educação física. Os educadores precisam estar equipados com conhecimentos, habilidades e estratégias para criar ambientes de aprendizagem adaptativos e inclusivos. Isso envolve compreender as diversas necessidades dos alunos, adaptando as atividades físicas e as metodologias de ensino de acordo com cada caso. A capacidade dos professores de facilitar a inclusão de forma eficaz na educação física é fundamental para o sucesso desse empreendimento. Estratégias como diferenciação curricular, adaptações de atividades, uso de tecnologias assistivas e colaboração com profissionais de saúde podem contribuir para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Além disso, a promoção de valores de respeito, empatia e aceitação mútua contribui para a criação de uma cultura escolar inclusiva.

Desenvolvimento

No desdobramento deste artigo, aprofundaremos a relevância crucial da formação e preparação adequada dos professores de

Educação Física diante dos complexos desafios apresentados pela diversidade de necessidades educacionais especiais. A pesquisa realizada por Beltrame e Ribeiro (2004) desempenha um papel de destaque, fornecendo insights significativos sobre as atitudes dos graduandos em Educação Física em relação à inclusão, e lançando luz sobre as percepções e perspectivas dos futuros profissionais que terão um papel fundamental na implementação da educação física inclusiva.

Ao se aprofundar na pesquisa de Beltrame e Ribeiro (2004), é essencial destacar que essa investigação não apenas fornece um panorama das atitudes dos graduandos, mas também oferece uma oportunidade de avaliar a disposição desses futuros professores, bem como seu nível de conhecimento e crenças em relação à educação física inclusiva. A pesquisa representa um momento crucial de autoavaliação, permitindo que os futuros profissionais considerem suas próprias atitudes e possíveis preconceitos, identificando áreas em que a formação e o desenvolvimento pessoal podem ser fortalecidos para melhor abordar a diversidade nas práticas pedagógicas. A investigação também lança luz sobre o grau de prontidão dos graduandos para lidar com os desafios específicos apresentados por alunos com necessidades educacionais especiais. Ela aborda não apenas a disposição emocional, mas também a compreensão prática desses futuros profissionais em relação a como adaptar as atividades físicas, promover a participação efetiva e garantir um ambiente de aprendizado inclusivo.

Além disso, ao explorar a interseção entre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a prática da educação física inclusiva, é possível entender de que forma os princípios e valores da inclusão são traduzidos em práticas concretas. A Resolução nº 2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, fornece um enquadramento regulatório que orienta a promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais. Ao conectar essas diretrizes com as experiências da prática da educação física, torna-se possível explorar de que maneira os educadores físicos podem aplicar efetivamente esses princípios em suas aulas, garantindo a participação plena e igualitária de todos os alunos. A contribuição do trabalho de Chicon (2005) e de Chicon e Soares (2004) enriquece ainda mais a compreensão das complexidades da educação física inclusiva. A tese de doutorado de Chicon (2005) explora caminhos práticos para a implementação da inclusão, destacando a importância de estratégias pedagógicas adaptativas que considerem as diversas necessidades dos alunos. Esse trabalho proporciona uma visão detalhada dos desafios práticos enfrentados pelos professores de Educação Física ao lidar com uma gama variada de habilidades e capacidades. A obra de Chicon e Soares (2004) contribui para uma compreensão mais profunda das diferenças entre integração e inclusão, termos que frequentemente são confundidos. Essa distinção é essencial para que os educadores físicos possam adotar abordagens que atendam verdadeiramente às necessidades dos alunos com necessidades especiais, garantindo que o ambiente educacional seja acolhedor e acessível.

À medida que exploramos as implicações práticas da pesquisa de Beltrame e Ribeiro (2004), é importante analisar de forma mais detalhada como as percepções e atitudes dos graduandos podem impactar suas práticas futuras na educação física inclusiva. Investigar como essas percepções influenciam a maneira como os futuros professores planejam suas aulas, adaptam atividades, promovem a participação de todos os alunos e criam um ambiente inclusivo e acolhedor é essencial para aprimorar a preparação desses profissionais Além disso, examinaremos como os princípios das Diretrizes Nacionais e as contribuições de Chicon (2005) e Chicon e Soares (2004) podem ser incorporados de maneira eficaz no currículo e na abordagem pedagógica dos futuros professores de Educação Física. Aprofundaremos a importância de uma formação holística que englobe não apenas os aspectos físicos, mas também os sociais, emocionais e cognitivos, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se envolver plenamente nas atividades físicas e desfrutar dos benefícios de uma educação física verdadeiramente inclusiva. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, adaptação de materiais e atividades, bem como a promoção de uma cultura inclusiva dentro e fora da sala de aula.

Essa seção do artigo oferecerá insights detalhados sobre como a formação adequada dos professores pode efetivamente abordar as necessidades variadas dos alunos, garantindo que a educação física inclusiva seja uma realidade concreta e benéfica para todos os envolvidos.

Conclusão

A conclusão revisita os principais pontos discutidos no artigo, enfatizando a necessidade de uma abordagem inclusiva na educação física como um passo importante em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. A importância do papel do professor na promoção da inclusão e a importância da sensibilização são destacadas. Além disso, são oferecidas recomendações para futuras pesquisas e práticas no campo da educação física inclusiva. Em síntese, este artigo mergulhou profundamente na temática da inclusão na educação física, explorando suas múltiplas dimensões e seu impacto no contexto educacional contemporâneo. Através da análise dos tópicos discutidos, torna-se evidente

que a promoção da inclusão vai muito além de uma mera ideia abstrata; é um imperativo social e legal que busca garantir igualdade de oportunidades e desenvolvimento integral para todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Ao revisitar os principais pontos discutidos ao longo deste artigo, é imperativo ressaltar a relevância da abordagem inclusiva na educação física. Através da Resolução nº 2 de 2001, o Brasil oficialmente reconheceu a importância da Educação Especial na Educação Básica, fornecendo um alicerce regulatório que respalda a necessidade de adotar práticas inclusivas nas escolas. A evolução histórica da educação inclusiva, delineada pela tese de doutorado de Chicon (2005), demonstra um movimento progressivo em direção a uma abordagem mais inclusiva, marcando um avanço significativo na maneira como as diferenças são percebidas e tratadas na educação.

As implicações da educação inclusiva para a educação física são vastas e abrangentes. O trabalho de Chicon e Soares (2004) ressalta que a educação física inclusiva transcende o mero aspecto físico, englobando também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Através da adaptação de atividades e do reconhecimento das necessidades individuais, a educação física inclusiva se estabelece como um terreno fértil para a promoção da igualdade e para a quebra de barreiras preconceituosas. Essa abordagem desempenha um papel crucial na construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade, promovendo o respeito mútuo e a aceitação. Um aspecto crucial abordado neste artigo é a percepção dos graduandos em Educação Física em relação à inclusão. Investigar suas atitudes, crenças e desafios percebidos proporciona insights vitais para moldar a preparação adequada dos professores. Através de um currículo de formação robusto, podemos preparar os futuros educadores para lidar de forma eficaz com as demandas da educação inclusiva, capacitando-os a criar ambientes de aprendizado adaptativos e acolhedores.

Destaca-se, também, o papel fundamental dos professores na promoção da inclusão na educação física. Através da capacidade de adaptar atividades, desenvolver estratégias de ensino diferenciadas e cultivar um ambiente de respeito e inclusão, os educadores se tornam agentes de mudança. A conscientização sobre a importância da inclusão e a compreensão das necessidades individuais dos alunos são essenciais para a criação de experiências educacionais ricas e significativas. Olhando para o futuro, este artigo sinaliza a necessidade contínua de pesquisa e prática na área da educação física inclusiva. Novas investigações podem explorar mais profundamente as estratégias pedagógicas mais eficazes, o impacto das abordagens inclusivas no desenvolvimento dos alunos e as maneiras de superar obstáculos percebidos. Além disso, a colaboração entre educadores, pesquisadores e profissionais da saúde pode enriquecer ainda mais a implementação de práticas inclusivas.

Em conclusão, a promoção da inclusão na educação física representa um avanço crucial em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Ao mergulharmos nos diversos aspectos discutidos ao longo deste artigo, fica evidente que a promoção da inclusão na educação física transcende os limites da sala de aula e se estende para o cerne da construção de uma sociedade mais equitativa e empática. A inclusão não é apenas uma abordagem pedagógica, mas também um princípio fundamental que reflete o respeito pelos direitos e dignidade de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características singulares.

Revisitar os pontos-chave deste artigo nos permite fortalecer nossa compreensão da importância da promoção da inclusão na educação física. Um aspecto central é a necessidade de preparação adequada dos educadores. Professores bem treinados e informados são essenciais para criar ambientes educacionais inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos. Através de currículos de formação robustos, os educadores podem adquirir as habilidades necessárias para desenvolver estratégias pedagógicas adaptativas, criar materiais educativos acessíveis e garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso às oportunidades de aprendizado.

O papel do professor na promoção da inclusão é de suma importância. Eles não apenas atuam como facilitadores do conhecimento, mas também como modeladores de valores e atitudes. Ao adotar uma abordagem inclusiva em suas práticas educacionais, os professores demonstram que valorizam a diversidade e respeitam as diferenças individuais. Eles se tornam agentes de mudança, capacitando os alunos a não apenas desenvolver habilidades físicas, mas também a compreender e apreciar a riqueza da variedade humana. A conscientização e sensibilização são fatores cruciais na promoção da inclusão. Conscientizar a comunidade educacional e a sociedade em geral sobre a importância da inclusão na educação física é um passo fundamental para criar uma cultura de aceitação e respeito. Isso envolve não apenas os educadores, mas também os alunos, os pais e a sociedade como um todo. Através de campanhas de sensibilização, workshops e atividades educativas, é possível aumentar a compreensão sobre as necessidades dos alunos com deficiência e promover a empatia e o entendimento.

O caminho para uma educação física inclusiva é um investimento não apenas na educação, mas também em uma

sociedade mais empática, diversificada e harmoniosa. Quando os princípios da inclusão são incorporados à educação física, os benefícios se estendem muito além do ambiente escolar. Os alunos que participam de experiências inclusivas desenvolvem habilidades interpessoais valiosas, aprendendo a colaborar e a trabalhar em equipe com colegas de diversas origens e habilidades. Isso contribui para a construção de cidadãos conscientes, compassivos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado. Além disso, a promoção da inclusão na educação física também impulsiona mudanças sociais mais amplas. Ao criar ambientes inclusivos desde a infância, estamos moldando uma sociedade que valoriza a diversidade e rejeita a discriminação. Isso tem o potencial de quebrar os estereótipos prejudiciais que muitas vezes perpetuam desigualdades e criar um ambiente onde todos os indivíduos são respeitados por quem são, independentemente de suas características ou habilidades.

Em última análise, a promoção da inclusão na educação física é um investimento em um futuro mais justo e equitativo. Ao reconhecer a riqueza que a diversidade traz para nossas vidas e ao fornecer oportunidades iguais para todos os alunos, estamos construindo um mundo onde a inclusão é a norma, não a exceção. A educação física inclusiva não se trata apenas de adaptar atividades; é uma afirmação de valores humanos fundamentais e um compromisso com a construção de uma sociedade onde todos têm a oportunidade de florescer e contribuir plenamente. Portanto, ao promover a inclusão na educação física, estamos pavimentando o caminho para um futuro mais brilhante, mais empático e mais inclusivo para todos.

Referências

- Beltrame, T. S., & Ribeiro, J. (2004). Atitudes de graduandos em educação física do Cefid em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Revista da Educação Física/UEM, 15(2), 17-22.

- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. (2001). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 14 set. 2001.

- Chicon, J. F. (2005). Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.

- Chicon, J. F., & Soares, J. A. (2004). Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In J. F. Chicon (Org.), Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica. EDUFES/CEFD.

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO REGULAR

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aborda a questão da Integração/Inclusão de alunos com deficiência auditiva no Ensino Regular no sentido de compreender a partir do ponto de vista teórico, onde se destaca as contribuições dos autores com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Inicialmente foi apresentado um breve histórico da educação do surdo no Brasil, também foi feita uma abordagem da educação inclusiva: o que favorece a política educacional de inclusão para alunos surdos visando situar o leitor sobre as questões que envolvem o assunto abordado sendo esse um motivo de discussão nas últimas décadas. Em seguida uma reflexão sobre educação inclusiva: um desafio no âmbito social e escolar. A pesquisa foi construída, da realização de pesquisa bibliográfica, foi uma etapa importante, pois esse tipo de pesquisa permite a aproximação do pesquisador com referências publicadas por outros autores. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo central, o aprofundamento teórico sobre Interação/Inclusão do aluno surdo no ensino regular, quais os problemas que o aluno com surdez enfrenta tanto no contexto escolar quanto no contexto social; analisar as contribuições dos autores que discutem sobre a integração e inclusão de alunos com deficiência e suas necessidades educativas especiais na rede regular. Para tanto, essa pesquisa possibilitou adquirir conhecimentos acerca do tema. Essas pesquisas baseadas nos autores me levaram a respeitar e valorizar mais esses sujeitos que lutam pelos seus direitos, direitos à inclusão.

Palavras-chave: Inclusão/Integração; Deficiência Auditiva; Ensino Regular.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa teve por objetivo tratar sobre a Integração/Inclusão de alunos com deficiência auditiva no Ensino Regular.

A legislação educacional, por meio da Lei nos 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais.

A escolha do tema surgiu do interesse sobre o processo de inclusão de sujeitos com deficiência, no meio social e escolar, pois na sociedade atual, apesar dos discursos, há ainda muita discriminação e preconceito com os sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência.

Nesse sentido a ideia de inclusão de surdo está presente na vida de cada sujeito, de alguma forma e constitui como uma parte do movimento da Educação Inclusiva. Somos diferentes uns dos outros, e isso nos leva a conviver numa sociedade na qual a diversidade e a diferença é que estabelece as relações.

Percebeu-se que a inclusão do aluno com surdez no ensino regular vem acompanhada de desafios. Portanto para haver mudanças é necessário pensar, refletir e agir. É um momento no qual a aprendizagem deve ser significativa na vida do aluno (a), que lhe propicie oportunidades de se desenvolver intelectual, social e individual.

Contudo, é necessário que a escola tenha uma gestão escolar democrática e participativa. Com ações que favoreça a participação do aluno surdo, principalmente dos profissionais da educação, que seja estimulada sua participação no processo de inclusão, motivando a troca de experiências entre os mesmos; Implementação de ações no sentido de contribuir de uma forma significativa para a formação pessoal e social do aluno.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NO AMBITO SOCIAL E ESCOLAR

As discussões em torno da educação inclusiva no âmbito social e escolar é sempre atraente e nos faz refletir na busca de alternativas inovadoras envolvendo o tipo de escola que se pretende o que se deseja oferecer aos alunos com surdez, a forma de administrá-la, o contexto histórico, cultural, político e econômico, para melhoria da educação em vigor ao se tratar das relações do aluno surdo. É nesse aspecto que devemos lutar por uma educação que vise à transformação, sendo necessário questionar as relações, não as aceitar como naturais ou insuperáveis, e sim ter sua história valorizada, e suas práticas culturais compreendidas.

Um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a experiência da comunidade surda, da

língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.1).

Porém as políticas sofrem influência de um movimento inclusivo, mundialmente divulgado, mas que não é um movimento recente, data do século XIX, compreendido como um movimento que contrapõe um modelo de escola e de sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseia-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem do aluno com surdez. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005)

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características, no entanto as necessidades educativas especiais referem-se às diferenças do sujeito e não à sua diversidade e podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. No entanto, as instituições Federais de ensino responsáveis pela educação básica devem deslocar o foco do aluno com surdez e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não com deficiências ou de superdotação (altas habilidades), apresentam necessidades educativas especiais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Como serviço de apoio para o êxito das políticas educacionais inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) indica a inserção das escolas especiais com o apoio interdisciplinar de seus profissionais especializados, que poderiam auxiliar os docentes do ensino regular em como atender às necessidades educacionais desses alunos e subsidiá-los com dispositivos e materiais específicos (de acordo com a deficiência), para adequarem o ensino-aprendizagem com mais equidade e qualidade para todas as crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24).

Tratar de necessidades educacionais especiais, portanto, não é pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e a diferença e manter a ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na integração dos alunos com mais ou menos acentuada dificuldades para aprender.

Sendo assim, as necessidades especiais são amplas e diversificadas a atual Política de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere no atendimento especializado a ser reconhecido na escola para quem dele necessitar, ou seja, a educação inclusiva do aluno com surdez no âmbito da Educação Especial, na rede regular requer algumas orientações.

Nessa perspectiva a Declaração de Salamanca (1994), define como aluno portador de necessidades especiais àquele que “[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. ” (BRASIL, 1994, p.8)

No entanto, não se podem negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

A escola se entupiu de formalismo e racionalidade e cindiram-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p.15).

De acordo com Mantoan (2011), a Inclusão Escolar impõe ao ensino comum, que mobilizem o professor a rever e recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. Ver se a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas, a escola precisa deixar de ver que só existe um tipo de aluno, o aluno ideal, e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, respeitando as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

A inclusão precisa ser sentida pelos sujeitos com deficiência e pela sociedade, percebendo o quanto é necessário a inclusão dos que estão excluídos. A convivência de alunos com e sem deficiência possibilitam momentos de aprendizagem, levando os alunos a valorizarem e respeitar a diferença do outro.

A escola se organiza para atender somente um tipo de aluno, o aluno "ideal", não entendendo que todos os alunos são diferentes uns dos outros, sendo que os procedimentos de aprendizagem podem se alterar. São necessárias perseverança, e medidas inovadoras para colocar em prática o movimento da Inclusão do surdo na escola.

No entanto, as categorias Integração e Inclusão, nesta visão, parecem ter o mesmo significado, mas quando se observa na prática pedagógica percebe-se que são diferentes, e a compreensão ou falta de compreensão dessa diferença pode afetar o aluno (a) de forma positiva ou negativa, podendo levá-lo a regredir ou progredir, já que ao estabelecer o limite da integração no processo de Inclusão Escolar ou acreditar que só inserir o aluno (a) na escola, cria-se dificuldades principalmente no processo de aprendizagem.

A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, ou seja, a escola que o Movimento de Inclusão Escolar busca é uma escola que reconheça a diferença de cada aluno, valorizando e respeitando a diferença, e essa prática é necessária para que não gere discriminação no espaço educacional, sendo que a escola é um espaço que precisa lutar contra as práticas discriminatórias. (MANTOAN, 2007, p.320)

Enfim, essa concepção posta pela autora de inclusão deve estar presente na vida de cada sujeito, pois mesmo não tendo nenhuma deficiência, somos diferentes uns dos outros e, isso nos leva a conviver numa sociedade diversificada, com sujeitos diferentes uns dos outros. O movimento de inclusão nos dá a oportunidade de mudar nossa forma de ver o que ocorre a nossa volta, propiciando mudar nosso modo de agir e pensar, quando se trata dos preconceitos que carregamos conosco. Quando convivemos com a diferença e a diversidade, podemos nos tornar pessoas melhores e mais solidárias, tendo uma visão mais humana. Nesse sentido pode-se afirmar que a escola é vista como um espaço para todos, espaço para desenvolver suas habilidades, vencer os obstáculos que dificulta a aprendizagem e a construção do conhecimento. Sendo assim a Inclusão Escolar dá o direito de o aluno com surdez participar ativamente deste processo educativo, momento que todos se igualam pelas suas diferenças.

2.1. A aprendizagem na escola: duas linguagens?

O valor da linguagem de sinais e sua utilização pela comunidade surda levaram a reforçar uma opção comunicativa com as crianças surdas: o bilinguismo.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. A comunicação bilíngue supõe utilizar as duas línguas com os surdos: a língua de sinais e a língua oral reconhecendo a especificidade do aluno com necessidades especiais auditivas.

Para Mantoan (2003), é consideravelmente de suma importância, a aprendizagem da língua oral e gestual desde a infância dos alunos com necessidades auditivas. Para a maioria das crianças, a língua oficial do país onde vivem é, simultaneamente, língua materna e língua de escolarização, não é, no entanto, para os surdos. Para essa população, a língua de aquisição espontânea e natural terá de ser uma língua gestual. Há que lembrar, contudo, que a língua de escolarização, em que se aprende a ler, e se estuda, é uma língua oral (no nosso caso, a Língua Portuguesa), o que faz com que a escola estimule estas crianças a ler e a escrever, isto é, a conhecer o Português escrito.

A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas. Dentro desse contexto, o bilinguismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos. O bilinguismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. A educação bilíngue consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, sua língua materna.

Numa abordagem educacional, o bilin-

guismo baseia-se no reconhecimento do fato de que as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão. Assim sendo, é necessário à comunidade surda que a língua gestual lhes seja ensinada, desde a infância, como primeira língua não devendo ser a língua oral oficial do seu país, ignorada, devendo ser ensinada como segunda língua.

Segundo Mantoan (2003), os bi linguistas defendem que a língua gestual deve ser adquirida, preferencialmente, pelo convívio com outros surdos mais velhos, que dominem a língua gestual. O uso de uma língua gestual e de uma língua oral torna imperioso que na educação da criança se tenha sempre presente o desenvolvimento de competências que lhes permitam funcionar eficazmente nas duas línguas e nas duas comunidades.

Segundo Kirk e Gallagher (2004), "a leitura da fala é a interpretação visual da comunicação falada. É o meio pelo qual as pessoas surdas recebem comunicação daqueles que podem ouvir". Devido ao fato de que poucas pessoas com audição normal se dão ao trabalho de aprender um sistema complexo de comunicação manual, o indivíduo surdo que quer manter um contato significativo com o mundo auditivo precisa aprender a leitura da fala. Para que a aquisição da língua gestual tenha sucesso, seria necessário que a família aprendesse a língua gestual para que a criança pudesse usá-la ao comunicar-se, em casa. À língua oral, que geralmente é a língua da família da criança, seria a segunda língua desta criança.

De acordo com Reily (2004), o bilinguismo propõe que o surdo se comunique fluentemente na sua língua materna (língua de sinais) e na língua oficial de seu país. Será ela oral? Será escrita? Essas são duas questões polêmicas que dividem os educadores de surdos. No entanto, todos concordam que os desenvolvimentos cognitivos, afetivos, socioculturais e acadêmicos das crianças surdas não dependem necessariamente de audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura e compreensão. Seguindo a linha de pensamento de Cool (1995), a maioria dos pais ouvintes utilizam, exclusivamente, a linguagem oral com seus filhos surdos. Alguns pais, no entanto, aprendem um sistema de sinais, valorizando as consequências positivas que esta linguagem pode ter para seu filho. Este sistema de sinais não é a linguagem própria dos surdos, com uma ordem e estrutura própria, havendo a utilização do vocabulário da língua de sinais adaptado à ordem e às regras da língua oral.

A criança surda depara-se, neste caso, com uma expressão simultânea da língua oral e da língua dos sinais. Sua aquisição permite-lhe estruturar uma linguagem em idades, de dois a cinco anos, em que ainda não pode internalizar a linguagem oral, facilitando a aquisição desta última. Possivelmente, este sistema de sinais que a criança surda adquire em idades precoces vai se transformando, em uma língua de sinais mais genuína, à medida que se relacione com colegas ou adultos surdos que a empreguem.

Para o autor, a utilização da comunicação com sinais, junto com a oral, é especialmente importante nas crianças com surdez profunda, ao menos até que tenham internalizado uma linguagem e tenha-se estabelecido um clima de comunicação espontâneo e satisfatório com pais e educadores. As mudanças posteriores no sistema de comunicação dependerão da evolução própria da criança.

Por isso, uma equipe de professores que trabalhe habitualmente com crianças surdas ou deficientes auditivos profundos deve estar familiarizado tanto com a comunicação bimodal como com a linguagem dos sinais, para poder utilizá-las no momento em que se considere apropriado.

O ambiente educacional bilíngue é importante e indispensável, já que respeita a estrutura da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

2.2. A proposta educacional especializada

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote como compromisso e horizonte ético, a solidariedade e a emancipação. No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento para todos no processo educativo.

Historicamente, o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais, fato que trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência. Hoje, com a política da inclusão, a educação é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, podendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria escola em que a criança está matriculada.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de

oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências.

De acordo com Mantoan (2005) não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar, daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças escolares: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar. (MANTOAN, 2005 P. 61).

Para que a inclusão aconteça, é preciso olhar a educação de outro modo. Isso é o que preconiza Mantoan (2005) onde afirma que a inclusão escolar "pegou a escola de calças curtas" e o nível de escolaridade mais atingido é o ensino fundamental. A autora adverte que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Ela diz que para entender a razão de tanta dificuldade é preciso analisar o contexto escolar.

Os alunos estão enturmados por séries, o currículo é organizado por disciplinas e o conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por um coordenador que define os saberes úteis e a sequência em que devem ser ensinados.

(...) a divisão do currículo em disciplinas fragmenta e especializa o conhecimento e faz do conteúdo de cada uma dessas matérias um fim em si mesmo e não um meio para esclarecer o mundo em que vivemos e para entendermos a nós mesmos. (MANTOAN, 2005).

Com esse perfil organizacional, dá para imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, esta é uma prática que tem que ser banida.

Para Mantoan (2005), todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, diversidade, do que é real nos seres e nos grupos humanos.

Estes não são virtuais, categorizáveis, mas existem de fato, são pessoas que provém de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, que produzem e ampliam conhecimentos e que têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. (MANTOAN, 2005)

A autora vai além, ela acredita que o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a divisão do ensino nas modalidades especial e comum, ela acha difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender, referindo-se a membros da comunidade escolar resistentes às mudanças.

Na área da surdez, a inclusão deve ser devidamente enfrentada pela escola comum, onde a inclusão desses alunos provoque a melhoria da qualidade da educação. Pois, para que os alunos com ou sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento cognitivo e cultural.

As adaptações curriculares na área da surdez devem ocorrer em três níveis: no nível da proposta pedagógica onde orientações e decisões serão adotadas como um todo e nas suas interfaces com outros órgãos da comunidade; no nível de sala de aula onde a ação docente com apoio de artifícios curriculares envolvendo metodologias, objetivos, conteúdos e avaliação e em nível individual onde modificações sejam pensadas a partir das necessidades específicas do aluno surdo respeitando sua subjetividade e a partir daí tomar as decisões cabíveis.

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiências. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

De acordo com Mazzota (1996), a política proposta para a educação especializada baseia-se na promoção e educação especial a todos os grupos de pessoas com necessidades que dela possam se beneficiar. É preciso a promoção e adoção de medidas que assegurem, no plano curricular, a iniciação ao trabalho ou a qualificação profissional para os alunos deficientes auditivos que atinjam a terminalidade geral dos estudos. Além de atendimento a alunos com necessidades especiais por professores qualificados em educação especial e orientação por pessoal técnico especialmente habilitado.

A proposta educacional especializada deve ser revista pelos especialistas e autoridades para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na

sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

A escola comum é o lugar onde proporcionará aos alunos deficientes auditivos condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de serem e de viverem dignamente.

"A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático". (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica 2001, p. 20).

Neste sentido Mantoan ressalta:

Confirmam-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. (MANTOAN, 2005, p.54).

2.3. O intérprete de língua de sinais e língua portuguesa

Após a regulamentação do Decreto 5626/05, que reconhece a formação do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS e de Língua Portuguesa, e legitima sua atuação, garantindo a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS em cursos de licenciatura regulamentando a formação de professores da LIBRAS, foi aberto um amplo espaço para a discussão sobre a educação das pessoas com surdez, suas formas de ocorrência e socialização. Sendo assim a formação profissional do tradutor e intérprete de LIBRAS e de Língua Portuguesa torna-se cada vez mais valorizada. A presença deste profissional é fundamental para a inclusão de deficientes auditivos usuários da LIBRAS no meio social.

Segundo Damázio (2007), o intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa é o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada no país e tem a capacidade de verter em tempo real ou com pequeno tempo de espaço a interpretação da LIBRAS para a Língua Portuguesa ou desta para LIBRAS. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. Ao realizar a interpretação, o profissional deve manter uma postura com preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir com opiniões próprias, a menos que solicitado.

O fato de o intérprete ter uma opinião própria sobre o assunto, simplesmente, não lhe dá o direito de interferir. Cabe a esse profissional agir com sigilo, discrição e fidelidade à mensagem interpretada. O profissional intérprete deve ter uma postura ética e uma clara consciência de seu papel. Sua função é unicamente a de mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem. Ele é o intérprete entre a comunicação de o professor e o aluno, aluno e aluno, pais, funcionários entre outros que convivem no ambiente escolar.

O aluno em sala de aula é de inteira responsabilidade do professor e não do intérprete. Para isso, é preciso que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades de comunicação evitando assim que o aluno com deficiência auditiva dependa totalmente do intérprete.

O profissional intérprete deve ter uma estabilidade emocional muito grande, este é o requisito primordial para todos que almejam esta profissão. Além de responsabilidade, assiduidade, pontualidade, aparência pessoal, domínio de suas funções, interação com os alunos, postura durante as avaliações, ele deverá saber o valor e os limites de sua intervenção no ambiente escolar para esclarecer e dar orientação aos que necessitam de seus conhecimentos específicos.

O atendimento educacional especializado deve ser organizado para atender também alunos surdos que optaram pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral. Nesse caso, o professor de Língua Portuguesa oferece aos alunos as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial. Para isso, é preciso que o professor de Língua Portuguesa, o de LIBRAS e o da sala do ensino comum, realizem estudos dos termos específicos do conteúdo curricular, utilizando como fonte de pesquisa o dicionário ilustrado e livros técnicos, organizando os termos específicos em um glossário ilustrado.

O tradutor/intérprete deve sempre respeitar o contexto escolar, seja em relação às aulas ou em relação aos alunos com necessidades auditivas e ouvintes. O atendimento educacional especializado com o uso da LIBRAS, ensina e enriquece os conteúdos curriculares promovendo a interação e aprendizagem dos alunos com necessidades e os da turma comum.

Para Mantoan (2005), oferecer conhecimento toda a turma parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a

vencer os obstáculos escolares.

Para isso, a rede escolar conta com o profissional especializado para apoiar alunos com deficiência auditiva. A interação entre o professor intérprete de língua de sinais/Língua Portuguesa, o professor de Língua Portuguesa, o professor de LIBRAS, o professor que oferece o atendimento educacional especializado em LIBRAS e o professor da sala comum devem estar em absoluta interação quando se tratar da educação de surdos, considerando que lhes é facultado efetivar a educação por meio da Língua Portuguesa ou da Língua de sinais, depois de manifestada a opinião própria dos pais e sua própria opinião.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, recomenda-se que o professor para atuar com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: a Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Para atuar com alunos surdos em sala recursos, principalmente a partir do 6º ano de escolaridade, tenha além do curso de Letras, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas:

Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos dos teóricos que discutem a Integração/Inclusão do aluno surdo (as) com deficiência no Ensino Regular notamos que é preciso reconhecer a língua de sinais LIBRAS como um meio que facilita a aprendizagem do aluno com surdez, com intuito de enriquecer o aprendizado do aluno com essa deficiência no ensino regular. Para isso acontecer é preciso o educador ter domínio, ser capaz de inovar e contribuir de forma significativa para a melhoria da educação e nesse caso a melhoria da aprendizagem do aluno surdo. Para tanto, na prática educativa alguns fundamentos são importantes sendo necessário construir modos de valorizar as diferenças existentes. É importante que o educador seja desafiador utilizando metodologias diversificadas em sua prática pedagógica. Com isso, é necessária que o aluno surdo tenha acesso a escola e deve ser permitido o aluno captar a realidade do seu contexto.

A pesquisa proporcionou alcançar os objetivos propostos, pois possibilitou analisar o que os autores apontam, relacionado ao processo de inclusão de alunos surdos (as) com deficiência na rede de ensino regular. Desse modo, esse trabalho só tem a contribuir para minha formação pessoal e social, o que se percebeu com base nos estudos teóricos foi a necessidade de a escola compreender o significado de inclusão do aluno surdo, para que esse processo educativo ocorra de forma que garanta uma Educação de qualidade social. Uma Educação que respeite as diferenças e favoreça a aprendizagem do aluno surdo (a) e essa compreensão precisa se expandir para a família, e comunidade em geral, no sentido em que todos se vejam corresponsáveis em promover a Inclusão do aluno surdo no ambiente escolar e social.

Durante a pesquisa foi possível entender que o processo de integração/inclusão do aluno surdo (as) com deficiência no Ensino Regular aponta a necessidade de participação de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar: gestores, corpo docente, funcionários, alunos, comunidade externa e todos precisam se convencer que para acontecer efetiva Inclusão do aluno surdo no espaço escolar, a escola precisa passar por mudança radical, ou seja, mudança na raiz do problema, pois para que a inclusão ocorra ás transformações não podem ser superficiais, mas sim transformações profundas que gerem novas mudanças, garantindo a participação e assegurando o direito efetivo do aluno surdo.

A deficiência auditiva, exceto em casos raros, afeta a facilidade de comunicação e a comunicação é a base para a interação social. O autoconceito e a confiança de uma pessoa deficiente auditiva influenciam o modo pelo qual percebe e enfrenta a rejeição dos outros. É raro encontrar uma criança deficiente auditiva ou surda que não sinta a inadequação de suas relações sociais e que não queira ser completamente aceita pelos colegas. Se for diferente é a pior coisa que pode acontecer, em segundo lugar vem a associação como alguém que é diferente. Não se pode sempre controlar o primeiro problema, mas é possível controlar o segundo. É desse fato, que geralmente surgem os problemas sociais enfrentados pelos adolescentes deficientes auditivos.

O movimento inclusivo dos deficientes auditivos nas escolas comuns por mais que ainda seja contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

Acredito que nós só vamos conseguir fazer a inclusão do deficiente auditivo na sala do ensino comum a partir do momento em que as escolas tiverem contra turno. Os alunos assistiriam a uma aula que seria complementada no contra turno pelo profissional

especializado, dessa forma, teriam noção do conteúdo e poderiam acompanhar toda a turma da sala comum.

Atualmente, a escola vem se tornando um modelo de instituição baseado na política neoliberal da seletividade, da competitividade e da produtividade, o que não indica a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora, distribuidora de cidadania e inclusão social. Apesar de a CF/88 assegurar o atendimento educacional especializado, este ainda é um processo lento em nossa sociedade. Cabe a nós cobrar das políticas públicas a implementação de toda a legislação pertinente à inclusão para uma educação mais humana e democrática. A constituição em seu Art. 25, discorre sobre o mandado de injunção que nos orienta a exigir que se cumpram as leis que garantem os direitos destes cidadãos, mas a viabilidade se dá apenas com a pressão da sociedade. Esse é o nosso papel.

Do ponto de vista teórico, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, destacam-se as contribuições dos autores pesquisados com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nesse sentido, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a Lei de diretrizes e Bases (LDB), de 1996, também prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Contudo, A inclusão do sujeito com deficiência na sociedade e educacional é papel de todos, pois todos têm seu papel no processo de inclusão. A sociedade também tem o papel de impedir que a exclusão ocorra, ou seja, a inclusão também precisa partir da sociedade, pois a exclusão parte da sociedade que carregam consigo preconceitos, acham que os sujeitos que tem deficiência, tem que ficar somente em casa, não lhe dando o direito de conviver socialmente.

Essa pesquisa possibilitou adquirir conhecimentos acerca do tema. Essas pesquisas baseadas nos autores me levaram a respeitar e valorizar mais esses sujeitos que lutam pelos seus direitos, direitos à inclusão.

Finalmente, é importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada necessidade especial de alunos com deficiência que a natureza é capaz de produzir. Existem milhares de crianças e adolescentes cujas necessidades são quase únicas no mundo todo. Assim, espera-se que a escola ao abrir as portas para alunos com deficiência auditiva, informe-se e oriente-se com profissionais da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que esse aluno encontre ali um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023. BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLL, César; PALACIO, Jesús. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. Marcos G. Domingues. 2 ed. Porto Alegre: artmed,1995. 3 v.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez. Brasília: SEESP/ SEED / MEC, 2007.

MANTOAN, M.E. E Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Maria. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. (org). In: _____. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

_____. Maria. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Educação. Santa Maria, v. 32. n.1, p.319-326. Jul. 2007.

KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. Criança com deficiência auditiva. In: _____. Educação da criança excepcional. Trad. Maria Zanella Sanvicente. 3 ed. São Paulo: Martins Tostes, 2004.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GOES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004. Série Educação Especial

SKLIAR, C. A. Surdez: um olhar sobre as diferenças. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

O DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

KELLY CRISTINA PANTALEÃO

RESUMO

Abordaremos aqui a questão da Educação Infantil, como instância básica da educação, da sua importância e do processo de política de inclusão. Nessa perspectiva a Educação Infantil se apresenta como um lugar de oportunidades de ingresso ao sistema educacional inclusivo para boa parte das crianças. É neste sentido que se fortalece nos centros de educação infantil um espaço privilegiado onde, além da convivência, a estimulação na fase mais inicial da vida potencializa o desenvolvimento, independente de deficiências, reduzindo as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Deficiente intelectual; Inclusão escolar.

ABSTRACT

We will address here the issue of Early Childhood Education, as a basic instance of education, its importance and the inclusion policy process. In this perspective, Early Childhood Education presents itself as a place of opportunities to enter the inclusive educational system for most children. It is in this sense that child education centers are strengthened as a privileged space where, in addition to coexistence, stimulation in the earliest stages of life enhances development, regardless of disabilities, reducing differences and promoting mutual respect.

KEY-WORDS: Early childhood education; Intellectual disability; School inclusion

INTRODUÇÃO

Acredita-se que a Educação Infantil é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento do ser humano. É uma fase repleta de sonhos, desejos e aprendizados que são indispensáveis à nossa formação biológica, afetiva, cognitiva e social.

Conforme art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2011),

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de Educação Infantil, complementar, mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e do conhecimento da criança.

A história da humanidade revela as mais variadas formas de se lidar com as diferenças, recebendo variados tratamentos e gerando momentos de exclusão ou de afeição ao longo dos tempos.

É considerável o aumento do número de crianças com NEE's (Necessidades Educacionais Especiais) matriculadas no ensino regular. Este significativo aumento se deve ao forte movimento mundial pelo acesso à educação e a inclusão.

O Brasil teve um aumento significativo no número de estudantes da educação especial matriculados nas classes comuns do ensino regular. O percentual de alunos da educação especial estudando em escolas regulares cresceu 41% em 10 anos. São 375.775 estudantes incluídos em classes comuns. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC), em 1998, apenas 13% dos estudantes com necessidades especiais frequentavam estas turmas comuns; em 2008, o número de matrículas chegou a 54%. (CUNHA & SCHENINI, 2012, p.2)

Os poderes públicos após a declaração de Salamanca (1994) intensificaram as discussões sobre o atendimento às pessoas deficientes, mas passados 16 anos, ainda estão tentando ajustar os serviços oferecidos para atender com eficiência esse público. Atualmente contamos com uma série de documentos que discutem a implantação da educação especial visando à inclusão social. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Educação Especial é oferecida pelos CEFAIs (Centro De Apoio e Acompanhamento à Inclusão), assim como pelos profissionais que neles atuam os PAAIs (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), pelas Salas de Apoio e Acompanhamento à inclusão (SAAIs) e pelas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs), já existentes.

Porém se a política de inclusão educacional traz importantes contribuições para todos, também nos propõe desafios como por exemplos a formação dos professores tanto os do ensino regular quanto os especialistas, as adequações arquitetônicas dos centros de educação infantil e parceria com outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Dessa forma, o processo de construção de conhecimentos é fundamentado nas parcerias e não há um modelo construído de Educação Inclusiva, assim como, não há uma fórmula que garanta que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo e, segundo o Referencial sobre a avaliação da aprendizagem (2008, p.12) "pessoas com deficiência intelectual possuem tantas diferenças entre si quanto as pessoas comuns", portanto en-

tender as especificidades individuais e coletivas corrobora para que todos os saberes dos alunos sejam olhados e respeitados.

Oliveira e Profeta (2008, p.81) reconhecem que "as escolas públicas, geralmente, fazem parte de uma rede, o que historicamente, as mantém em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas em sua autonomia e controladas sob mandatos".

Por isso, a educação inclusiva ainda é muito discutida e revisada a cada ano, por meio de pesquisas e estudos, pois se faz necessário flexibilidade e mudança para se obter uma educação para todos, começando pelo aspecto social e cultural.

Parece nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas. (OLIVEIRA, 2004, p. 37)

Acredita-se que hoje com a política mundial de inclusão, a Educação Infantil seja um lugar de oportunidades de ingresso ao sistema educacional inclusivo para boa parte das crianças, pois promove uma maior socialização entre seus pares.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. (MEC, 2004, p. 9)

Alguns questionamentos ainda precisam ser analisados, como a relação entre os Centros de Educação Infantil, a comunidade escolar, os professores e familiares frente à escola inclusiva.

Esta pesquisa dará ênfase na legislação vigente sobre deficiente intelectual em relação à educação infantil inclusiva de 0 (zero) a 3(três) anos no Centro de Educação Infantil no Município de São Paulo.

1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A criança que apresenta Deficiência Intelectual não é desprovida de aprender, muito depende do comprometimento que pode ou não apresentar, porém as pessoas são diferentes umas das outras, mas tem potencial de aprendizagem. Partindo dos processos naturais, a diversidade apresentada pelas pessoas, adultos ou crianças, pode ser funcional ou não em diferentes contextos e em diferentes situações em nossa sociedade (OMOTE, 2008, p.24).

De acordo com a Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006) antiga Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAMR), "a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas". (MILANEZ, 2011, p. 45).

A deficiência é uma das características do indivíduo atreladas as condições de relação entre a própria deficiência e o contexto social no qual o mesmo está inserido (BALEOTTI, 2008, p.38). Como pessoas, somos todos diferentes, assim também acontece com a criança com deficiência Intelectual, nem todas se desenvolvem da mesma forma.

Deficiência ou retardo mental eram os termos mais utilizados antigamente; porém devido ao fato de serem associados muitas vezes de forma errônea a outras condições médicas, como doenças psiquiátricas, e mesmo serem considerados pejorativos para o público leigo, o termo "deficiência Intelectual" passou a ser considerado mais apropriado.

Diversas são as causas da deficiência intelectual, partindo do princípio da rede neural, a DI é causada pela disfunção de um ponto desta rede que leva a dificuldades específicas no funcionamento cognitivo, especialmente no raciocínio abstrato (GUILHOTO, 2011, p. 12).

Deve-se mencionar aqui a relevância da prevenção de fatores de risco para a Deficiência Intelectual. Segundo a Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Programa de Desenvolvimento (AAIDD, 2006), fatores de risco presentes durante uma fase crítica do desenvolvimento cerebral são de vital importância, podendo citar elementos biológicos, sociais, comportamentais e educacionais.

Desta forma segundo Milanez (2008), pode se dizer que diversos são os fatores que podem aparecer simultaneamente como causadores da D.I., sendo estes fatores pré-natais, perinatais e pós-natais. Fatores de risco e causas pré-natais, são compreendidos desde o momento da fecundação até o parto: doenças genéticas, metabólicas, congênitas, mal formações cerebrais, desnutrição materna, falta de cuidados pré-natais, uso de drogas, álcool, tabaco, fatores ambientais. O período perinatal corresponde ao momento do nascimento, dentre os fatores de risco e causas perinatais estão incluídos a anoxia neonatal (uma das maiores causas de eficiência intelectual no Brasil), traumatismo obstétrico e prematuridade. Fatores de risco e causas pós-natais são as que atuam depois do nascimento: fatores nutricionais, infecções, trau-

matismo crânio encefálico, falta de estimulações adequadas etc. É importante ressaltar que nem todas as causas da instalação da deficiência intelectual foram aqui tratadas, e que diversos são os fatores que contribuem para a DI e muitos ainda são desconhecidos.

Em serviços especializados de diagnóstico de deficiência intelectual que contam com todos os recursos possíveis, esses índices representam 28,0% - 30,0% dos casos. São inúmeras as causas e fatores de risco que podem levar à instalação da deficiência intelectual, sendo importante ressaltar que, muitas vezes, mesmo utilizando sofisticados recursos diagnósticos, não se chega a definir com clareza a sua etiologia. (MILANEZ, 2008, p. 54-55)

Enquanto profissionais especialmente da educação, deve se ter claro que o diagnóstico da deficiência intelectual não se dá de forma simples e que o mesmo deve ser sempre feito por uma equipe multiprofissional. No entanto, o diagnóstico não é fator decisivo para uma prática pedagógica de qualidade, voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e ao envolvimento da família neste processo.

É indispensável que profissionais de diferentes áreas tomem conhecimento sobre estes aspectos, incluindo também os pedagogos. A necessidade desse saber torna se necessária no dia a dia do professor, uma vez que o diagnóstico e a evolução de determinada condição relacionada à deficiência intelectual não definem a evolução ou a forma de atuação do professor, na sala de aula, mas servem como elemento norteador de suas práticas. (MILANEZ, 2008, p. 61)

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p.11) nas últimas décadas o crescimento da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma expansiva, buscando acompanhar a intensificação da urbanização e a grande participação da mulher no mercado de trabalho. A sociedade também demonstra estar mais consciente da importância das experiências pedagógicas na primeira infância, o que propícia uma maior demanda por uma educação institucional para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. A educação nem sempre foi o objetivo das creches e pré-escolas.

O atendimento institucional a criança pequena, no Brasil e no mundo apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos. (RCNEI, 1998, p.17)

A partir de 1988 o atendimento ás crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade passou a ser reconhecido pela Constituição Federal, passando assim as creches e pré escolas a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), como nos destaca também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990, p. 70).

O atendimento na Educação Infantil está organizado da seguinte forma, crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade sendo atendidas nas creches, e crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) em pré-escolas, ambas são consideradas instituições de Educação Infantil, sendo distintas entre si apenas pelo critério de faixa etária, conforme nos afirma no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art.4º, IV, "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré escolas ás crianças de zero a seis anos de idade". (LDB, 2011, p.10)

Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; (...) o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas a expressão, a comunicação, a interação social, ao pensamento, a ética e a estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. (RCNEI, 1998, p. 13)

Conforme nos mostra a LDB (2011,) no art. 29 a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O que reforça quão importante é o papel da educação infantil na vida das crianças que por ela passa, sendo assim um espaço voltado para o desenvolvimento integral da criança. Considera se também um lugar no qual as práticas de inclusão e respeito a diversidade devem ser trabalhadas de forma natural, o que propiciará as crianças o desenvolvimento de práticas respeitosas e de hospitalidade nas relações sociais.

Entende se por Educação Especial segundo a LDB (2011, p.32), a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, devendo o atendimento educacional ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O direito a educação é extensivo a todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e afirma que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar quando necessário, de preferência dentro da escola. (LDB, 2011, p. 32)

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao endossar a declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiein, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1994), e ao concordar com os postulados produzidos em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), a qual envolveu noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, no período de 7 a 10 de junho de 1994. (BALEOTTI; DELMASSO, 2008, p.33)

A questão da inclusão emplacou aqui no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrições baseadas na deficiência das pessoas. (LDB, 2011). Porém, isso não é uma tarefa tão fácil para a escola e nem para os professores. A escola deve dentro do contexto de cidadania receber todas as crianças de forma justa e satisfatória, capacitar seus educadores, equipar-se e adaptar-se para a garantia de Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Formação de Professores em Educação Especial – UNESP – Marília, SP 9 atendimento com qualidade da proposta de educar conforme demanda a LDB no art. 59 da Educação Especial:

[...] Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LDB, 2011, p. 33)

Sabemos que a interação social tem um papel importante no desenvolvimento da criança. A interação social é a condição de construção do indivíduo e base do desenvolvimento do ser humano. Estudos desenvolvidos por Lordelo e Carvalho (1998) e Oliveira e Rosseti –Ferreira (1993) com crianças pequenas em creches identificaram notáveis ganhos no desenvolvimento social dessas crianças, partindo apenas da oportunidade de interação com seus pares, proporcionado pelo convívio escolar, pelo ambiente. É na interação com o adulto, e com seus pares e com o meio que as crianças buscam entender e interpretar o mundo a seu redor, buscam vivenciar experiências e atribuir sentido ao mesmo.

Entendemos a escola como um espaço onde também se educa para a convivência, em que se fundamenta o respeito à diversidade desprovida de conceitos e preconceitos. É neste sentido que se fortalece na creche e nos centros de educação infantil um espaço privilegiado onde, além da convivência, a estimulação na fase mais inicial da vida potencializa o desenvolvimento, independente de deficiências, reduzindo as diferenças.

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, não paginado)

Sendo assim, considera se papel fundamental da escola possibilitar a ampliação progressiva das experiências socializadoras, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos e ampliando gradativamente o que o aluno já tem por aprendido. Por este motivo queremos aqui ressaltar o quanto o trabalho pedagógico do professor de educação infantil é importante e indispensável para atenuar os prejuízos qualitativos gerados nas interações sociais e na comunicação destas crianças. Faz parte do papel do professor zelar pela aprendizagem dos alunos assim como estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB, 2011).

A atenção integral da escola e do professor a criança com deficiência intelectual ou não, priorizando o seu bem-estar físico, psíquico e social e possibilitando as mais diversas experiências e interações "pedagógicas" são de extrema importância para o seu desenvolvimento.

Desta forma, é imperiosa a busca permanente de conhecimentos sobre os aspectos patológicos da deficiência intelectual, objetivando o aprimoramento dos professores, em sua atuação com os deficientes intelectu-

ais, favorecendo assim uma educação mais inclusiva. Somente assim, com conhecimentos teóricos e científicos o professor poderá exercer práticas inclusivas, beneficiando seus alunos com deficiência intelectual e alcançando plenamente os objetivos da inclusão. (MILANEZ, 2008, p. 62)

4. CONTRAPONTOS

Um dos grandes paradigmas educacionais da atualidade reivindica o reconhecimento e a valorização das diferenças conforme sugere Omote (2008, p.22), no qual todos possam ser atendidos em suas diferentes necessidades. O deficiente intelectual está na escola também para aprender conteúdos, e é necessário fazer adequações curriculares e ter claro que nem tudo ele aprenderá, pois apresenta um processamento cognitivo diferente.

É um repensar sobre o papel da escola e seus objetivos educacionais. Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o "jeito" de se aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. (REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, 2008, p. 31)

É necessário estabelecer sentido através dos conteúdos significativos. Isso exige muito da escola, do professor e daqueles que dão suporte a questão pedagógica, nesse sentido enfatiza Oliveira (2008, p.122) "Os objetivos educacionais e curriculares deveriam [...] dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando se o direito de todos". A perspectiva da escola inclusiva não é a deficiência, é uma escola que trabalha com a diversidade, diferenças, o que é parte integrante do ser humano, um novo espaço educativo, um espaço justo para todos os estudantes, não é a condição do aluno o único determinante do seu desenvolvimento, a condição que a escola olha para esse aluno também contribui positiva ou negativamente.

Todavia, o atual paradoxo é como educar frente a diversidade. Com tudo, conforme destacado no Referencial sobre a Avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (2008, p.16) "a escola precisa aprender a se apropriar desta nova visão e suas decorrências para organização da prática escolar e pedagógica".

Sabe - se que tal modelo educacional é formado dentro de uma estrutura social capitalista que tende a excluir todos aqueles que julgam não aptos a participar do mercado de trabalho e, portanto, não seriam capazes de atender a demanda do mercado. Nesse sentido, os deficientes, os idosos, aquelas crianças ditas como normais, mas que por algum motivo não conseguem aprender, formam o público marginalizado das nossas escolas.

Os poderes públicos após a declaração de Salamanca (1994) intensificaram as discussões sobre o atendimento às pessoas deficientes, mas passados 16 anos, ainda estão tentando ajustar os serviços oferecidos para atender com eficiência esse público.

Trabalhar com a diversidade na educação infantil inclui também o deficiente intelectual, o negro, os marginalizados, dentre outros, uma perspectiva inclusiva é aquela que não apenas acolhe o outro, mas proporciona a todos um trabalho com respeito as suas diferenças, o que é perfeitamente possível.

O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias de recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais. (OMOTE, 2008, p.26)

A pesquisa aqui apresentada relatou a ocorrência de mudanças importantes ao longo da nossa história, referentes a educação e a inclusão. Infelizmente, a surpresa ou certo constrangimento, causado inicialmente por algumas deficiências, fez com que as pessoas se fixassem nisso e não conseguissem "enxergar" que estavam diante de pessoas integras, com necessidades, aspirações, qualidades e defeitos, como todo ser humano.

Buscamos hoje, pois, que se construa uma sociedade verdadeiramente democrática, que possibilite a educação sem restrições, em cumprimento a Constituição Federal, que preceitua em seu artigo 3o, incisos I e IV: "construir uma sociedade livre, justa e solidária"; "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Devemos enquanto educadores oportunizar a família o acesso à informação, ao apoio e a orientação sobre seu filho, participando do processo de desenvolvimento e aprendizagem e da tomada de decisões quanto aos programas e planejamentos educacionais, segundo Assumpção e Sprovieri (2002) a participação da família é fundamental no processo de atendimento a pessoa com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, não só o professor de

educação infantil, mas todos, encontram-se numa situação bastante delicada, uma vez que a escola moderna tem enfrentado uma série de percalços dentre eles: a sala com um grande número de alunos com diversos níveis de aprendizagem, a falta de estrutura da escola, a falta de formação do professor diante do processo de inclusão e problemas sociais que afligem nossa sociedade e que adentram pelo portão da escola.

Quando um docente entra em sala de aula, ele se depara com uma diversidade de alunos com as mais diferentes formas de aprender. Uns não aprendem por problemas emocionais, outros por carência, outros ainda ditos como alunos de inclusão, seja ela de qual esfera for intelectual, visual, auditiva ou física precisam em alguns casos de elementos e materiais específicos para auxiliar na sua aprendizagem.

É notável que este contexto exige uma análise bastante detalhada e o impacto destes não podem ser compreendidos num simples espaço de tempo, mas não podemos deixar de considerar que cada pessoa, de acordo com sua história de vida, possui um olhar diferenciado, capta nuances que talvez para outros olhos passassem despercebidas ou fossem consideradas irrelevantes.

Este trabalho procurou trazer essas percepções, baseada num olhar de quem acredita na inclusão do deficiente intelectual na escola comum, e de quem acredita que o professor pode fazer muito para os alunos que historicamente foram marginalizados e arrancados do seio da sociedade para serem enclausurados nas instituições, as quais os acrescentavam pouco ou quase nada do conhecimento e respeito humano.

Por isso, é essencial que todas as crianças estudem em escolas comuns e que participem, conforme suas capacidades e habilidades, das brincadeiras e atividades propostas pela escola, aprendendo assim a se relacionar com os seus colegas e professores, que são diversos e diferentes uns dos outros, aceitando e convivendo com seus limites. Assim é também pra as crianças com deficiência intelectual, salvo os casos mais graves e que por recomendação de uma equipe multiprofissional precisem frequentar uma instituição diferenciada, que lhes ofereça cuidados mais específicos e que não podem ser ministrados na escola.

É preciso também que a sociedade ofereça suporte para total integração do aluno com deficiência intelectual, contemplando seus direitos dentro e fora da escola. As mais variadas diferenças incapacitantes não podem privar o sujeito da sua participação plena como cidadão, sendo que as ações devem tornar a sociedade também acessível, em todos os aspectos supracitados.

Portanto, acredita - se que para a consolidação e execução de uma escola verdadeiramente inclusiva e de um trabalho na perspectiva de apoio e acompanhamento à inclusão, que os diversos envolvidos neste contexto social, tanto o deficiente, quanto à sociedade e a comunidade escolar estejam preparados para o convívio harmonioso e produtivo revendo velhas crenças e realizando mudanças de diferentes ordens.

Existe uma estória que foi construída em torno da dor da diferença: a criança que se sente não bem igual as outras, por alguma marca no seu corpo, na maneira de ser...

Esta, eu bem sei é estória para ser contada também para os pais. Eles também sentem a dor dentro dos olhos. Alguns dos diálogos foram tirados da vida real.

Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...]

O medo dos olhos dos outros é sentimento universal.

Todos gostaríamos de olhos mansos...

A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio.

O que muda não é a diferença. São os olhos...

(RUBEM ALVES, 1987)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Qsort. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal. 1997.

ARANHA, M. S. L. F. A interação social e o desenvolvimento humano. Temas em Psicologia,1993.

BAPTISTA, C.R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, maio-ago. Edição Especial. 2011, p.59-76

BUENO, M.S. Hospitalidade no jogo das relações sociais. São Paulo: [s. n.], 2008 (Goiânia: Editora Vieira), p. 28

BRASIL. MEC. Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. MEC. A Escola Comum Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010b.

BRASIL, MEC. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União. Edição extra. BRASIL: 18 de novembro de 2011a.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Normativas Internacionais. Convenções Nºs 138 e 182, e Recomendação Nº 190 – OIT. Portaria Nº 6/2002 – MTE. Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos / Departamento da Criança e do Adolescente (DCA) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília: 2002.

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. – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.43 p. – (Série legislação; n. 64)

OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S; GIROTO, C.R.M. Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora,2008.

___. Educação Infantil: Espaço de Oportunidade para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas. 2008. 69f. Monografia de Conclusão de Graduação – Faculdade Taboão da Serra, Taboão da Serra, 2004.

REVISTA DI. São Paulo: APAE, 2011. Semestral.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLY THIAGO DA SILVA

RESUMO

O presente artigo visa abordar nos processos de ensino na educação infantil, buscando identificar que relevância os mesmos têm para tal processo. Ao ser inserida na escola, ocorre uma mudança em sua rotina, cabendo ao professor ter a sensibilidade e, com isso, a tarefa de ser o facilitador desse caminho inevitável que o educando deverá percorrer e, deverá fazer isso, não excluindo o lúdico de sua vida escolar. Portanto, ter-se-ão no desenrolar deste trabalho, os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogos.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeira; Jogo; Cognição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, ainda na infância, é um direito adquirido por lei. Toda criança tem o direito à educação, independentemente de idade, sexo ou nível social. No Brasil, a educação infantil é recente, contudo, é real e deve-se ter em mente que toda criança pode ser inserida no contexto escolar antes mesmo de completar um ano de idade.

Atualmente, as creches e escolas da educação infantil ainda possuem a responsabilidade de cuidar das crianças, primando por seu bem-estar físico. Contudo, a educação dessas crianças, bem como acesso à cultura e ao conhecimento, também deve fazer parte desta etapa de sua vida escolar. Assim, cuidar e educar são responsabilidade dos gestores e, também, dos professores da educação infantil.

Somente, a partir da Constituição Federal do ano de 1988 (BRASIL, 1988), é que a creche foi garantida como direito da criança, sendo, estendida a essa categoria da educação, a gratuidade do ensino como nas demais categorias educacionais.

Assim, sabe-se que durante o período em que a criança permanece no CMEI, ela possui necessidades tais como: comer, dormir, ir ao banheiro, e brincar. Os professores devem estar aptos e dispostos a exercerem tais funções de cuidado e educação, pois são necessidades básicas e indispensáveis que a criança possui.

Sendo assim, a brincadeira e o brinquedo fazem parte de tais necessidades, pois eram figuras presentes no cotidiano da criança, devendo também estar presentes agora, para seu desenvolvimento saudável e significativo. A pesquisa, aqui proposta, tem como objetivo demonstrar a importância do lúdico na infância, expressando que, mesmo se a criança já estiver frequentando a escola, não significa que as brincadeiras deverão ser excluídas de seu contexto escolar.

Ainda, buscar-se-á ressaltar que os jogos e brinquedos podem ir além do prazer e da recreação, tornando-os ferramenta didática em prol do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, um levantamento bibliográfico foi realizado, buscando conceitos em livros, revistas, artigos e internet.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfabetizar e letrar é entendido nesse estudo como ações indissociáveis uma da outra, compreendendo uma ação educativa que ultrapassa as paredes da sala de aula, envolvendo, portanto, práticas de ensino sociais. De acordo com as ideias de Goulart (2006):

> Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (GOULART, 2006, p. 453).

Como se percebe tanto o diálogo quanto a participação em práticas sociais implicam na capacidade do sujeito de se relacionar, ampliando seus horizontes atribuindo sentido ao ato de ler e escrever. Dessa forma, refletir sobre esse contexto envolve a interpretação, a compreensão e a fusão desses contextos na vida do aluno, de forma que a prática social vivenciada ressignifique a sua aprendizagem e amplie seu conhecimento de mundo.

É preciso, conforme complementa Barbosa (2003, 19), "que o aluno aprenda a ler e escrever, para que ele seja capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita Compreender a importância do ler e escrever nesta etapa de desenvolvimento da criança envolve oportunizar a eles momentos de trocas, onde o aluno saiba fazer uso social de diferentes contextos linguísticos, refletindo sobre o código a partir de uma prática de ensino ampla, de modo que com o passar do tempo ele não tenha complicações em seu ensino e aprendizado. E, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento".

Desse modo para que o aluno chegue ao final do Ensino Fundamental I, sem dificuldades de aprendizagens é importante que

este compreenda que estar alfabetizado é muito mais que saber juntar letras, palavras, sílabas e formar frases, mas também, compreender a utilização do uso social de todas essas práticas e conhecimentos, e assim se alfabetizando na idade certa. De acordo com Kleiman (2007):

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.2).

Diante dessa abordagem torna-se relevante trabalhar com as crianças, diferentes estratégias de ensino, de modo que estas consigam expor suas ideias, se expressando por meio da oralidade, do gesto, da comunicação, da informação e da sua sensibilidade, além de percepções ligadas a memória, atenção e concentração.

Assim diante dessa realidade plural, diversa e social, torna-se importante pensar em um modo diferente de entender a real importância que a leitura e a escrita representam para a criança, de modo a permitir que a manipulação, os sentimentos, a motivação, as competências, qualificações, limitações, comportamentos estabelecidos através dessa vivência, façam parte da vida da criança por toda a sua vida.

De acordo com Wallon (1995), a questão da alfabetização é algo mais profundo e que envolve questões afetivas intensas, pois para alfabetizar uma criança é necessário antes de qualquer coisa propor uma revolução nas formas de ensiná-lo. Deste modo acrescenta Kami (1991):

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é educar para vida (KAMII, 1991, p.125).

Dessa forma, cabe à escola e aos educadores em especial, oferecer condições aos alunos para que estes possam adentrar nesse encantado mundo de significados e o mais importante que possam através dessas propostas superar suas dificuldades, exercitando seu raciocínio lógico e sua forma de perceber e ver as diferentes linguagens.

Assim, a compreensão da linguagem oral e escrita dentro do processo ensino e aprendizado do aluno, torna-se algo fundamentado em subjetividade e diversidades amplas, pois a partir do momento em que a ação lúdica realizada por meio do letramento é implementada ao planejamento do professor, a estruturação desse recurso de ensino torna-se algo real e concreto na visão da criança.

Jogar para aprender e se alfabetizar compreendem práticas lúdicas e simbólicas que ultrapassam os conhecimentos do senso comum, envolvendo uma dinâmica de ensino mais interativa, concreta e sólida.

Não se trata apenas de um brincar por brincar, mas de uma prática de ensino desafiadora, onde a criança do Ensino Fundamental passa a ser capaz de ampliar suas percepções, estabelecendo elos e paralelos importantes para que possam ler e escrever compreendendo e interpretando fatos e contextos importantes para se tornar realmente alfabetizado.

Segundo as considerações de Rizzi e Haydt (1987, p.14) “a ideia de aplicar o jogo à educação difundiu-se, principalmente, a partir do movimento da Escola Nova”, ou seja, onde o aluno passa a ser o centro da aprendizagem, sendo também a renovação de novas e velhas estratégias de ensino.

É pelo jogo que a criança tem a capacidade de adquirir toda uma autonomia e todo um conhecimento social, cultural, que viabiliza uma tomada de decisão, de modo que eles saibam fazer escolhas, vivendo a experiência do próprio jogar, entrando em contato com as regras, aprendendo a fazer uma reflexão em torno de diferentes experiências.

Aprender por meio do jogo é se tornar protagonista do seu próprio conhecimento é pensar com a cabeça, dialogar com a mente, é toda uma elaboração mental que determinada a melhor ação a se tomar. Neste caso o pensamento torna-se o eixo principal de toda essa ação, possibilitando que haja nos diferentes espaços uma troca e uma experiência coletiva múltipla e plural.

Contudo é importante compreender e perceber que em toda cultura as formas de brincar são diferentes, aprender a pensar por meio dessa habilidade, é uma forma de oportunizar a criança descobrir seu próprio mundo. De acordo com Rizzi e Haydt (1987):

O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de mo-

vimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo (RIZZI e HAYDT, 1987, p. 15).

Em posse dessa informação é preciso ter em mente que jogos, brinquedos e brincadeiras não são uma opção do professor em trabalhar com as crianças, mas um direito a ser garantido a todas as crianças, pois é por meio da iniciativa do brincar que ela passa a iniciar seus direitos como cidadão, ou seja, exercer sua cidadania por meio da liberdade da tomada de decisão, pois a partir do momento em que ela toma a iniciativa de brincar, manipular o objeto, mudar sua posição, ela está exercendo sua independência, sua autonomia, tendo opções de fazer escolhas sobre o que fazer.

Sendo assim "o papel da escola não é apenas democratizar o seu espaço, mas propor através de práticas enriquecedoras que o cidadão se torne autônomo e consciente em uma sociedade plural e democrática" Araújo, (1988, p. 44).

Segundo Saveli e Tenreiro (2011):

Para que isso aconteça é fundamental que o (a) professor (a), em primeiro lugar, reconheça nas brincadeiras e jogos um espaço de investigação e construção de diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É importante também que ele (a) veja a criança como sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. Isso quer dizer que é preciso que o (a) professor (a) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer (SAVELI e TENREIRO, 2011, p. 130).

Partindo-se desse pressuposto e do valor educativo que o jogo apresenta, faz-se necessário a caracterização de brincadeiras lúdicas diversificadas, onde se possa constituir uma sociedade para todos, prevendo a melhoria da comunicação, da informação, da experimentação, visando um processo interativo rodeado por especificidades e práticas sociais significativas.

A formação do cidadão levando em consideração toda essa contextualização está relacionada a um discurso dialógico pautado na libertação do dialogo das palavras, das letras, das imagens, de modo que o cidadão seja capaz de fazer uma leitura de mundo e uma leitura linguística competente e significativa à ampliação de seus saberes.

Nesse processo em que a comunicação e a ludicidade das brincadeiras se configuram como um aliado do ensino, a colocação da língua e do seu uso social passa a fazer parte da realidade do próprio aprendiz, mas não de forma alheia as suas necessidades, mas de modo particular e subjetivo. Por esta razão é tão importante utilizar a fala e a simbologia das brincadeiras como forma de validar as informações levantadas e estudadas.

ENSINAR CONTANDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo estudos de Abramovich (1997), a contação de histórias para crianças é, com certeza, uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimento e estimular a imaginação dos alunos. Por essa razão, a prática de contar histórias pode, e deve ser usada nas escolas, principalmente no segmento da educação infantil.

A atividade colabora com a reformulação do espaço de sala de aula, incentiva a criatividade e a manifestação de diversas formas de expressão. É uma prática pedagógica que colabora para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, além de desenvolver a percepção de representações simbólicas (ABRAMOVICH, 1997).

A arte de contar histórias está presente na sociedade há muito tempo. A oralidade é um mecanismo antigo de propagação cultural. Por meio dela expressamos sentimentos, conhecimentos e experiências. A contação de histórias, em seu sentido mais amplo, é um mecanismo muito importante de manutenção de histórias e costumes. A maneira como as histórias são contadas também colabora para seu impacto nas pessoas. A entonação da voz, por exemplo, pode definir a forma como a informação será recebida e repassada (ABRAMOVICH, 1997).

Ao ouvir ou ler uma história a criança pode fazer associações das suas próprias vivências. O processo de identificação com as situações presentes nas histórias faz com que a criança desenvolva meios de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções (ABRAMOVICH, 1997).

Esta ação é um estímulo à memória, porque resgata as experiências de cada aluno. Seja por meio da bagagem cultural ou de vida, o aluno consegue relacionar o texto com as histórias que atravessam sua família. É o primeiro passo para que a criança encontre na leitura um espaço para relações de memórias e afetos, além das possibilidades criativas (ABRAMOVICH, 1997).

A leitura é algo enriquecedor na formação do indivíduo. Além de ampliar o vocabulário e os campos de conhecimento, a leitura é um grande exercício para a imaginação. Ao ouvir uma história com atenção a mente humana tende a projetar no campo da imaginação o enredo da mesma. O mesmo acontece com leitura (ABRAMOVICH, 1997).

A convivência com a oralidade desde muito cedo pode aguçar o desejo pela leitura. E, nesse sentido, o universo de criatividade e curiosidade é expandido. A contação de his-

tórias envolve o livro e demonstra, na prática, os caminhos infinitos que a leitura abre à mente (ABRAMOVICH, 1997).

Engana-se quem acha que ouvir histórias é um ato de recepção. As reações que temos ao ouvir histórias contribuem, por exemplo, para trocas de visões de mundo. A contação de histórias está sempre aberta para o compartilhamento de opiniões e vivências de cada um. E, nesse sentido, ela invoca as formas individuais de expressão e observação do mundo (ABRAMOVICH, 1997).

Segundo Dominique Rateau, certos encontros nos transformam. Sejam eles com pessoas ou livros – com ou sem imagens –, eles nos transformam, nos abalam, nos surpreendem, nos desconcertam, nos desestabilizam... Questionando o sentido de nossas vidas, eles nos tornam vivos (BNCC, 2017. p.13). Acreditamos que os livros destinados às crianças, e que também encantam as pessoas de qualquer idade, "são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se veem com os olhos do autor e do olhar do leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo [...] (ABRAMOVICH, 2003, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso e a função social com a efetividade da alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade é algo que implica conforme pontuado nesta pesquisa, de embasamento teórico crítico, reflexivo e significativo, pois as crianças nesta idade necessitam dentre muitos fatores aprenderem brincando, aprender por meio de estratégias e práticas sociais significativas e permeadas por uma função social.

Portanto, para entender por que muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I sem ter aprendido a ler ou mesmo escrever, é preciso reflexão crítica sobre os conteúdos ensinados a essas crianças, pois o trabalho com a oralidade, com os jogos e as brincadeiras são tão importantes quanto a sistematização da própria escrita. Desse modo, para que os objetivos gerais especificados nesta pesquisa sejam significativos e propícios ao desenvolvimento da criança é preciso que o entendimento da leitura e escrita seja acomodado e assimilado pelas crianças em tempo oportuno, ou seja, levando em consideração o tempo destinado a sua alfabetização que é dos 6 aos 8 anos de idade.

Por esta razão a escola e os professores devem se atentar as mudanças na forma de ensinar essas crianças a pensarem, oferecendo a elas uma multiplicidade de oportunidades para que possam ampliar seus conhecimentos, refletir sobre suas ações, revendo seus conceitos na validação de suas informações, e a partir desse posicionamento ter a possibilidade de avançar em suas hipóteses de leitura e escrita.

É preciso que esse processo não seja algo neutro ou desconecto do interesse da criança, mas, sobretudo que permita a eles uma maior interação com o mundo das letras, das sílabas e dos sons das palavras. Dessa forma o ideal é que se propicie um conjunto de ações em que eles possam brincar, jogar e aprender, favorecendo o desenvolvimento de suas funções motoras e intelectuais, e ainda auxiliando-os em sua formação e capacitação, visto que o espaço escolar deve ser a base dessa proposta educacional e não simplesmente a alienação que se prevalecia até alguns anos atrás.

Um dos aspectos mais importantes na elaboração de um ensino de qualidade é a coerência imprescindível entre sua prática e as metodologias desenvolvidas, dessa forma é preciso que haja sintonia entre esses dois processos, pois a elaboração da alfabetização, da leitura e da escrita não pode ser um momento individual ou solitário, mas sim um momento de construção compartilhada e de uma prática que priorize a construção dos saberes de todos os alunos ali inseridos.

Através dessa tradição oral muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, e, consequentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes Busatto (2003) E Patrini (2005):

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p.118).

Podemos dizer que a contação de histórias configura-se como um ato de resistência e de preservação identitária, pois, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação, é um processo que perdura até os dias atuais e que ocorre em diversos ambientes de socialização, especialmente no núcleo familiar e na escola.

A formação de professores é um componente importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para ao desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula. Sendo a criança, um ser ativo e construtor de conhecimento, entendemos que essa construção acontece mediante as relações sociais estabelecidas com o meio durante toda a vida e na escola com seus pares e com os estudos sobre professores, portanto, a ação docente é um fator de destaque na formação de leitores desde a mais tenra idade da criança. Consideramos,

pois, que as interações sociais exercem grande influência sobre o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Glossário para educadores (as). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Lívia Paulo de. As representações sociais de professores sobre a progressão continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de janeiro, 2005.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In:AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARBOSA. José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2003. BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. FROEBEL, Friedrich Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel. Harris, W.T. (ed.) New York/London. D. Appleton and Company. 1912.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: Discutindo a base teórico metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 450-460, dez. 2006.

KAMII, Constance. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. São Paulo: Contexto, 2005, p. 73 - 87. IN: Signo. ORLANDI, Eni P. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, dez, 2007, p. 1-25. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Edc. Soc., abr., vol. 22, 2001.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria et al. Fundamentos teóricos da educação infantil. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E NA LITERATURA INFANTIL

LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

RESUMO

Neste artigo, será analisada a função do educador dentro do contexto da literatura infantil, apresentando-o como um dos principais agentes da promoção da leitura, e sua importância neste sentido. No início da aprendizagem, o papel do professor não é somente transmitir conhecimentos, mas também criar. Conduzir a criança a perceber a importância da leitura no seu dia a dia, contribuindo para que ela se desenvolva em todos os aspectos de sua vida.

Palavras-Chave: Literatura; Literatura infantil; Desenvolvimento infantil; Educador; O papel do professor.

INTRODUÇÃO

De acordo com vários estudiosos, entre eles Faria (2010), contar histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica e é importante ressaltar o quanto se faz necessária a adoção desse o hábito para com nossas crianças, tanto no âmbito familiar como no escolar. Se na escola o ato de contar histórias for realizado sistematicamente pelos docentes serão fornecidos automaticamente aos ouvintes diversos elementos para que percebam o mundo deforma muito mais ampla e irrestrita.

Assim, a arte de contar histórias se apresenta como um convite ao jogo simbólico, ao imaginário, à fruição estética e como um incentivo à leitura. Como atividade por si mesma, essa nunca é vista como suficiente e, portanto, não é valorizada pela escola, a não ser na educação infantil.

Dessa forma, a literatura infantil torna-se imprescindível na educação. Os professores das séries iniciais precisam trabalhar diariamente com a literatura, visto que é um material indispensável que aflora a criatividade e desperta a veia artística da criança. Segundo Pires (2001, p. 28), "Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de coleção de sentimentos e emoções que favorecem a proliferação do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão".

Assim sendo, o objetivo do presente trabalho é demonstrar a relevância da literatura infantil no desenvolvimento pleno da criança e na formação do leitor, particularmente da contação de histórias, bem como do papel do educador na formação de novos leitores.

Na elaboração do trabalho, optou por utilizar a Revisão Bibliográfica, com o intuito de identificar as diferentes teorias referentes ao assunto, pesquisando-se em livros, revistas, artigos, monografias e teses, e sites que tratam sobre o assunto.

PROFESSOR: PRINCIPAL AGENTE DA PROMOÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA

Diversidade nos tipos de textos, incentivo ao letramento, criatividade, imaginação, são alguns fatores que a Literatura Infantil precisa priorizar. Saraiva (2001, p. 81), com o objetivo de fazer associações entre literatura e alfabetização, salienta que "O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral".

Com base nesses pressupostos, é possível supor que é primordial e necessário que o processo de leitura seja iniciado desde a mais tenra idade e se torne contínuo no decorrer da vida de cada ser humano. Ressalta-se então aqui a figura fundamental do professor, que por diversas vezes tem falhado neste sentido. Para muitos alunos, o contato com a literatura surge sem planejamento por parte do docente. Apenas são contadas histórias, quando "sobra um tempinho", ou, sem nenhuma contextualização com o tema que está sendo estudado no momento.

Para diversas crianças, a escola é um dos únicos locais que oferece esse vínculo com a literatura e, até mesmo, com o universo da leitura e da escrita. De acordo com Britto (2005, p. 92), "A leitura é mais que uma atitude, é uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura". Assim sendo, é papel do educador selecionar textos e histórias que atendam às necessidades apresentadas pelos alunos, tendo a Literatura Infantil como parceira no processo de ensino-aprendizagem, visto que sabemos que os livros são um recurso pedagógico importante nas séries iniciais.

O trabalho com a Literatura Infantil precisa ser um momento de prazer para o educando. Ela não pode ser apresentada apenas com objetivos específicos, que fazem parte do conteúdo a ser desenvolvido, isto é, com propósitos unicamente pedagógicos. Não podemos esquecer que as histórias despertam momentos únicos e mágicos em cada ouvinte ou leitor. É por meio das histórias que a criança projeta o seu próprio mundo, e ao representá-lo, ela encontra formas de exprimir o que sente, o que pensa. Nesse sentido, é possível afirmar que a escola e a Literatura são de cunho formativo, isto é, estão

direcionadas à formação do sujeito. Porém, conforme nos alerta Carvalho (1987, p. 18):

O problema está em saber escolher o que se oferece a essas criaturinhas. E então sentimos a grande e imprescindível necessidade de conhecer a Literatura que se identifica com a criança e desperta sua curiosidade estética, sua vida artística.

Muitas vezes, a literatura surge com uma simples narração de um livro, não existe encantamento, nem entusiasmo. Por outro lado, existem aqueles que admitem a relevância da literatura, no entanto, não possuem recursos e estímulos na escola para desenvolver um trabalho de qualidade aos alunos. Na opinião de Saraiva (2001), o educador precisa fazer uso de critérios visando assegurar uma boa seleção de livros para crianças. Para ela, "é necessário que o professor esteja munido de conhecimentos teóricos sobre a importância e a função da literatura infantil na formação da criança" (p. 75).

A Literatura Infantil como ferramenta no processo de alfabetização é uma excelente estratégia que pode ser utilizada pelo educador objetivando a formação do educando, ampliando dessa forma os seus conhecimentos e tornando o caminho da alfabetização mais prazeroso e significativo, valorizando o conhecimento que ela já tem, aumentando as práticas de letramento, que são construídas diariamente. Diante disso, segundo Saraiva (2001, p. 20):

A situação do professor é de vital importância, uma vez que dele depende a instauração de nova mentalidade frente ao texto literário que vise à exploração de seu caráter formativo e exótico. Critérios que orientem a seleção de textos adequados ao crescimento intelectual e humano dos receptores; métodos aptos a privilegiar o ludismo e os espaços de indeterminação dos textos, bem com atividades incentivadoras de manifestações criativas são essenciais para que o professor legitime o texto literário como fundamento de sua prática alfabetizadora, que é também formadora.

Um dos principais objetivos da Literatura Infantil dentro do contexto escolar é a promoção da leitura. Nessa direção, Costa (2008) ressalta que, na atualidade, os educadores, além de técnicas de alfabetização precisam buscar novas formas de estimular a leitura. Assim sendo, o educador é um dos principais agentes da promoção da leitura. No entanto, a autora ainda adverte o fato de que são raros os educadores leitores eficazes, porém, conforme ela "a inexistência da atividade da leitura não se limita aos docentes" (p. 48).

Nessa perspectiva, o educador deve estar capacitado e preparado para fomentar em sala de aula, através de leituras variadas, debates que levem os educandos à formação de vínculos com outras realidades, possibilitando dessa forma, a consolidação do real sentido do que está sendo lido, em conformidade do que afirma Stübie (1997 apud DE PAULA & SILVEIRA, 2016, p. 22): "Na escola, a leitura possui o papel de desacomodar o estudante, despertar-lhe o senso crítico, romper com a alienação (...) uma vez que ler não é somente decodificar signos gráficos".

Assim sendo, vale evidenciar a assertiva de que o educador precisa selecionar distintos tipos de textos, literários ou não, que retratem a vida da sociedade na qual os educandos fazem parte, bem como de outras sociedades, locais e tempos, as diversas opiniões, incentivando debates, reflexões e confrontos entre os educandos. Aí entra a contação de histórias.

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

O professor tem um papel muito importante diante da possibilidade de enriquecer o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Ele deve reconstruir e organizar suas atividades para possibilitar-lhes ricas experiências, ajustadas às condições do nosso mundo contemporâneo. Assim, o professor pode alcançar diversos objetivos ao adotar o hábito de contar histórias, mas para isso, ele deve saber para quem, quando, o que e como contar. Deve perceber se as histórias estão instruindo, comovendo e agradando seus ouvintes. Deve criar formas significativas e expressivas de comunicação com a criança através do ato de contar, ler e de ouvir histórias, possibilitando que ela encontre significados para sua própria existência.

O professor precisa incluir em seu planejamento períodos dedicados à contação de histórias, traçando os passos iniciais no espaço escolar, incentivando, aguçando a curiosidade das crianças e contribuindo para desenvolver o hábito da leitura. Conforme diversos pesquisadores do assunto, a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir significativamente a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental (OTTE & KOVÁCS, 2016).

Na visão de Magdaleno (2002), na atualidade, é dever do educador assegurar o direito das crianças de usufruir dos prazeres que as histórias proporcionam e, para isso, é necessário primeiramente criar o hábito de contar histórias e o gosto pela leitura. Se o educador for um profissional comprometido com qualidade da leitura, certamente estará colaborando para formar um indivíduo mais consciente na luta pela transformação da sociedade.

O professor precisa valorizar o conceito de que a criança quando ouve histórias que são do seu interesse, instantaneamente começa a fazer associações e relações destas com fatos e situações cotidianas. O ato

de contar histórias possibilita que a criança tenha uma maior e melhor compreensão do mundo, facilitando e proporcionando o desempenho de papéis sociais de forma crítica e autônoma.

Ao contar histórias, durante sua prática educativa, o educador deve atuar como um agente formador de alunos leitores, proporcionando e permitindo que eles se tornem sujeitos ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos. Assim, ao contar histórias deve "fazer uma leitura" expressiva e envolvente para estimular na criança a espontaneidade, o encantamento e o gosto pela leitura.

Machado (2001) afirmou que existem dois fatores que levam uma criança a gostar de ler: curiosidade e exemplo. Por isso, é fundamental o adulto mostrar interesse.

Conforme Abramovich (2008), o ato de escutar histórias é o início para se tornar um leitor. Proporcionar essa atividade ao educando significa capacitá-lo para desenvolver todas as suas potencialidades.

Ao escutar histórias, a criança desenvolve processos internos que favorecem a narração, alfabetização e letramento, além de competências relativas ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e fazer uso de verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras e construção textual. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Mesmo não sabendo ler convencionalmente a criança o faz através da escuta da história, embora não possa decifrar todas as palavras. Escutar uma história já é uma forma de leitura, por isso é preciso todo o cuidado com a didática utilizada na narração: a estrutura deve ser previsível para a criança, de linguagem fácil, com gravuras e possibilidade de explorá-las posteriormente de modo lúdico (SOUZA & BERNARDINO, 2016).

TÉCNICAS E RECURSOS UTILIZADOS NAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS

Ao contar histórias, o professor tem a possibilidade de variar na escolha de recursos que, mesmo que não seja um exímio contador de histórias, facilitarão e o transformarão em um mestre capaz de transmitir com segurança e entusiasmo o texto às crianças.

Para a contação da história, o educador/contador precisa de variedade de material (contos, fábulas, lendas, poemas, adivinhas, gibis, etc.) apropriados para cada faixa etária. Dentre toda a diversidade de material disponível, vários autores enfatizam que o livro é o recurso mais importante de todos. Os livros além de possuírem diversos estilos narrativos, também possuem uma gama de materiais e recursos utilizados (livros de plástico, tecidos, musicais). O professor pode fazer uso de contos modernos, que são narrativas desenvolvidas por autores atuais que apresentam uma renovação desse universo, abordando o dia a dia das crianças, desde as situações mais comuns até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos atuais. A literatura educa por meio dos contos e histórias moralizantes tradicionais que ainda existem em livros didáticos e alguns livros de crianças, embora estejam ocultos às vezes. O livro de imagens é outro recurso, que traz histórias narradas através de imagens, não fazendo uso do texto verbal. O livro deve ser um objeto associado ao prazer e a criança deve compreender que o livro é um passaporte para o ilimitado mundo da ficção ou da realidade (SOUZA & BERNARDINO, 2016).

Conforme Souza e Bernardino (2016), diversos aspectos precisam ser levados em conta para o êxito da contação de histórias em sala de aula, tais como:

> local apropriado, expressões e gestos usados pelo contador, de modo a imitar os personagens; o ambiente precisa ser harmonioso e aconchegante, sem distrações externas, com crianças agrupadas; pode-se criar um baú ou prateleiras com livros infantis, um tapete de feltro colorido com recortes dos personagens; dedoches e fantoches de mão, de dedo ou vara são ótimos recursos, além de estimularem a imaginação e a linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos (p. 244).

Ainda segundo as autoras acima, os bonecos atraem as crianças dando-lhes prazer de dar vida e voz a eles; o fantoche possibilita a superação da timidez que dificulta a comunicação e exprimir sentimentos. O teatro de fantoches ensina a criança a prestar atenção no universo sonoro. Trata-se de um ótimo recurso que permite que os educadores abordem assuntos do conteúdo programático, tornando a aula mais rica. A música é capaz de mudar o comportamento estimulando que a criança realize atividades de forma prazerosa. São inúmeras as músicas infantis que podem ser trabalhadas nas distintas modalidades e estratégias educacionais. A educação se torna mais forte quando se alia às emoções, expressão oral e expressão plástica.

Abramovich ainda afirma que, para se contar bem uma história é necessário possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, uma vez que os valores artísticos, linguísticos e educativos dependem da arte do narrador.

A dramatização é uma das melhores atividades de enriquecimento da contação de histórias, pois além de ser uma das preferidas pelas crianças, oferece valores imprescindíveis ao desenvolvimento de um bom programa de literatura.

Para Abramovich (2008), o professor/contador precisa ter alguns cuidados:

1. Saber escolher o que vai contar, considerando o público e o objetivo;

2. Conhecer minuciosamente a história a ser contada;

3. Planejar o começo e fim da contação e narrá-la no ritmo e tempo adequados;

4. Evitar descrições muito grandes e com muitos detalhes, contribuindo com o imaginário da criança;

5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, conduzindo-a para o contato com o livro e, consequentemente, o ato de ler.

Abramovich ainda afirma que, para se contar bem uma história é necessário possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, uma vez que os valores artísticos, linguísticos e educativos dependem da arte do narrador.

O professor precisa descobrir os motivos para contar histórias, para quem contá-las e em qual contexto. Salientamos a importância de o contador estar sensibilizado com a narração: é necessário haver identificação entre o contador e o conto. A partir do momento em que a história estiver selecionada, o próximo passo é estudá-la, a fim de saber quais suas intenções e objetivos.

Quando possível, deve-se levar as crianças a participarem da contação. A energia delas deve ser conduzida e aproveitada no contexto da história, deixando os educandos encarregados de tocar uma buzina, do latido de um cão ou de outra onomatopeia. Isso irá convidar a criança a interagir e ser uma ouvinte ativa e não passiva (SOUZA & BERNARDINO, 2016).

Segundo Souza e Bernardino (2016), é muito relevante ler a história antes de contá-la, a fim de verificar do que ela trata, se é engraçada, triste, e qual a melhor entonação a ser usada. Narrar não é uma ação simples e banal. Trata-se de uma arte que exige preparo do contador.

Para Abramovich (2008), o horário apropriado para contação de histórias é antes do recreio ou almoço ou no final do dia, visto que as crianças estão relaxadas, para pensar a respeito da história.

No que se refere ao espaço físico, a autora propõe ambientes fechados, como é o caso da sala de aula, que evitam a dispersão. O ideal é gerar um ambiente aconchegante e de proximidade dispondo as crianças em círculo.

O leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento de ouvir a história, desde que este momento seja bem conduzido. Pensando nisso, para narrar a história de forma sedutora, prazerosa e envolvente, o contador precisa ser apaixonado pelo mundo do faz-de-conta, pois estar comprometido afetivamente com a narrativa é ponto principal, isso porque a história precisa ser contada com sentimento, entrega e partilha.

Assim sendo, é imprescindível que o educador esteja ciente dos benefícios da contação de histórias sobre o desenvolvimento infantil e que consiga utilizá-los adequadamente em sala de aula como instrumento interdisciplinar e potencializador dos conteúdos a serem trabalhados. Além disso, as histórias devem ser vistas como um manancial de conhecimento, prazer e emoção, onde o lúdico se torna o fio condutor no incentivo à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar por fim, que devemos conseguir que a criança da Educação Infantil esteja preparada para a aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, chegue à escola primária com o gosto pelos livros e pela escrita, deve ser o nosso objetivo, que embora, seja muito ambicioso, faz-se necessário.

A literatura infantil conduz a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de modo prazeroso e significativo.

É preciso formar o aprendizado da leitura, pouco a pouco, até que o leitor construa suas preferências e passe a ler não como uma obrigação, mas uma aventura, pois o hábito da leitura não é uma questão genética, mas um ensinamento.

Em sala de aula, os momentos direcionados à literatura infantil devem ser prazerosos para garantirem o desenvolvimento do educando como leitor autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

ARROYO, L. Literatura infantil brasileira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BRITTO, L. P. L Letramento no Brasil. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005.

CABRAL, M. S. A criança e a literatura: as amarras de quem está começando. Dissertação de mestrado (Educação). Pontifícia Universidade Católica - PUC. Rio de Janeiro, 2005.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARVALHO, B. V. de. A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica. 5ª ed. São Paulo: Global, 1987.

CAVALCANTI, J. Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. 3ª. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 6ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.

COSTA, M. M. da. Literatura, Leitura e Aprendizagem. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, M. A. A. Literatura Infantil: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 2004.

DE PAULA, E.; SILVEIRA, J. L. G. A importância da leitura na educação infantil e séries iniciais como instrumento de informação, aprendizagem e lazer. Disponível em: <http://espejos.unesco.org.uy/simplac2002/Ponencias/SIMPLAC/ SL028.doc>. Acesso em 10 jan. 2021

MICHAELIS DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 10 jan. 2021

MOURA, F. Literando. Instituto de Educação Moral. Reconstruir: a revista do educador, v.7, n.59, 17 jul. 2007. Disponível em <http://www.educacaomoral.org.br/ reconstruir/literando_edição-59.htm>. Acesso em 10 jan. 2021

FARIA, M. A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRITZEN, C.; MOREIRA, J. Educação e Arte: as linguagens artísticas da formação humana. 2ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

GÓES, L. P. Introdução à Literatura para crianças e Jovens. São Paulo: Paulinas, 2010.

HOFFMAN, M. C. A importância da leitura no desenvolvimento infantil. Revista Family and friends, n. 8, janeiro 2008.

JESUALDO, A literatura infantil. Trad. James Machado. São Paulo: Cultrix, 1982.

JOSÉ, E. Literatura Infantil: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Um Brasil para Crianças - Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores, textos. 3ª ed. São Paulo: Global Universitária, 1985.

LEMOS, A. C.; ALMEIDA, A. Professor e Contador, herança de um mesmo lugar? Revista Construir, 2011.

LEWIS, R. Histórias que as crianças guardam. In: SIMPKINSON, C.; SIMPKINSON, A, (org.). Histórias Sagradas – Uma exaltação do poder de cura e transformação. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LOBATO, M. A Barca de Gleyre. 1º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1951.

MACHADO, J. A leitura e a escrita como prazer pessoal e como problema social. Criciúma: UNESC, 2004.

MAGDALENO, A. B.. Por encanto, contando contos, histórias de um projeto de trabalho. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil. São Paulo: Papirus, 2002.

MAINARDES, R. C. M. A Arte de Contar Histórias: Uma Estratégia para a Formação de Leitores. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals/pde/arquivos/338-4.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021

MEIRELLES, C. Problemas da Literatura Infantil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

OLIVEIRA, M. A. de. Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola. 6ª ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

OTTE, M. W.; KOVÁCS, A. A Magia de Contar Histórias. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021

PIRES, D. H. O. Livro... Eterno Livro... In: Releitura. Belo Horizonte: março de 2001.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). Porque escrever é fazer histórias: revelações, subversões e superações. Campinas: Alínes, 2007.

RIBEIRO, D. M. C. Contribuições da Literatura Infantil no cotidiano da sala de aula. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas-SP, 2006.

RIBEIRO, J. U. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir histórias (..para depois contá-las...). 6ª ed. São Paulo: Ave-Maria, 2007.

SARAIVA, J. A. Literatura e Alfabetização: do Plano do Choro ao Plano da Ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, D. D. A importância da leitura nas séries iniciais. Disponível em: <http://blogwilsonleite.blogspot.com/2009/09/importancia-da-leitura-nas-series.html>. Acesso em 10 jan. 2021

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino

Fundamental. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/4643/4891>. Acesso em 10 jan. 2021.

TAHAN, M. A arte de ler e contar histórias. 5ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO

LILIAN ALVES PRECRIMO

RESUMO

Este artigo irá analisar e estudar as causas e consequências de eventos históricos, os estudantes são preparados para evitar repetir erros passados, contribuindo para uma sociedade mais justa e equilibrada ao entender a importância da disciplina história na educação. O artigo científico visa destacar a importância de estudar história na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade informada. Em primeiro lugar, a história nos permite aprender com os erros e sucessos dos antecessores. Ao analisar os eventos passados, somos capazes de identificar padrões, compreender as consequências de ações específicas e, assim, tomar decisões informadas no presente. A disciplina de história desempenha um papel fundamental na educação, fornecendo uma compreensão detalhada dos eventos passados e seu impacto no presente.

Palavras-chave: História; Contribuição; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A história nos oferece uma perspectiva crítica sobre o passado. Ao examinar fontes históricas, como documentos, artefatos e testemunhos, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de análise e interpretação. Eles aprendem a questionar fontes e identificar vieses, desenvolvendo um pensamento crítico que é essencial não apenas para a compreensão histórica, mas também para enfrentar desafios contemporâneos.

Além disso, o estudo da história promove a consciência cívica e o engajamento político. Ao analisar as lutas e os movimentos sociais do passado, os estudantes são incentivados a questionar o status quo, defender seus direitos e trabalhar para promover mudanças positivas em suas comunidades. A história também oferece exemplos inspiradores de líderes e ativistas, que podem servir como modelos a serem seguidos.

Por fim, o estudo da história é essencial para preservar a memória coletiva de uma sociedade. Ao conhecer os eventos e figuras históricas que definiram uma nação, os indivíduos podem desenvolver um senso de identidade e pertencimento. Isso também permite a preservação de tradições e valores culturais, contribuindo para a continuidade cultural ao longo do tempo.

Em conclusão, a disciplina de história desempenha um papel crucial na educação, fornecendo aos estudantes uma compreensão aprofundada do passado e suas implicações no presente. O estudo da história promove o pensamento crítico, a consciência social e a compreensão intercultural. Além disso, é essencial para a construção de uma sociedade informada e engajada, capaz de aprender com o passado e moldar um futuro melhor.

A história é sobre mudança. É o assunto que mais contribui para a ampliação da imaginação. Um dos propósitos de um estudo da história é ajudar os alunos a transcender sua própria experiência imediata e entender como a humanidade evoluiu e se desenvolveu. É irônico que, quando há constantes comentários da mídia sobre a necessidade de os trabalhadores do futuro serem capazes de se adaptar às mudanças, que o estudo acadêmico das mudanças fornecido pelo currículo de história seja descartado. A história ensina o pensamento crítico, algo que todos precisamos muito hoje.

Ele examina as pessoas em épocas passadas e presentes em diferentes sociedades, observando e explicando suas atitudes, crenças e comportamentos, e interpretando suas reações às várias pressões, condições e eventos que induzem mudanças. Na sua contribuição para com o ensino-aprendizagem de História nos Anos Iniciais, a nova LDB expressa quais conhecimentos considera imprescindíveis e adequados, para os alunos aprendem nas aulas:

[...] 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. §1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, n° 9.394/96).

A importância da história no ensino integral do estudante é indiscutível. Por meio do estudo da história, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre o passado, compreender o presente e se preparar para o futuro. A história é uma disciplina fundamental que ajuda a construir identidades individuais e coletivas, além de desenvolver habilidades críticas de análise, interpretação e argumentação.

Ao estudar história, os alunos têm a

oportunidade de conhecer e compreender diferentes sociedades, culturas e civilizações ao longo do tempo. Eles são expostos a diversas experiências humanas, o que permite que eles desenvolvam empatia, tolerância e respeito pelas diferenças. Além disso, o estudo da história permite que os estudantes tenham uma compreensão mais ampla do mundo e de suas complexidades, ajudando-os a se tornarem cidadãos globais informados e engajados.

A história também é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao estudar eventos e processos históricos, os estudantes são incentivados a examinar evidências, analisar diferentes perspectivas e formar argumentos fundamentados. Eles aprendem a questionar fontes, identificar preconceitos e desafiar narrativas simplistas. Essas habilidades são transferíveis para outras disciplinas acadêmicas e são fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, o estudo da história oferece a oportunidade de refletir sobre a natureza humana e a condição humana. Ao aprender sobre os sucessos e fracassos do passado, os estudantes podem refletir sobre a natureza das ações humanas, as motivações por trás delas e as consequências que podem resultar. Isso os ajuda a se tornarem cidadãos responsáveis, que compreendem o impacto de suas ações e escolhas no mundo.

A história também desempenha um papel importante na formação da identidade pessoal e nacional. Ao estudar o passado de seu próprio país e de outros lugares, os estudantes desenvolvem uma compreensão das raízes e diversidades de suas sociedades. Eles aprendem a valorizar a herança cultural e a reconhecer a importância da preservação do patrimônio histórico.

Além disso, o estudo da história também pode ser uma fonte de inspiração. Ao aprender sobre as realizações de pessoas notáveis do passado, os estudantes são incentivados a buscar seus próprios sonhos e objetivos. Eles aprendem que a mudança é possível e que podem fazer a diferença no mundo.

No entanto, apesar dos muitos benefícios do estudo da história, é importante reconhecer que nem todos os estudantes têm acesso igual a esses conhecimentos. Múltiplas barreiras podem impedir que os alunos obtenham uma educação completa em história, como a falta de recursos, a falta de professores qualificados e a desvalorização da disciplina. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais e os formuladores de políticas reconheçam a importância da história e invistam em sua promoção e disseminação.

Além disso, o estudo da história proporciona uma visão abrangente das narrativas humanas. Ele nos ajuda a entender como as civilizações surgiram, se desenvolveram e, em alguns casos, declinaram. Ao compreender as diferentes culturas, religiões e sistemas políticos que moldaram o mundo, os estudantes são capacitados a adotar uma abordagem mais aberta e tolerante em relação às diferenças.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

O processo de inclusão na área do conhecimento da história é de extrema importância para uma sociedade justa e igualitária. Através da inclusão, buscamos valorizar e respeitar a diversidade cultural, étnica, social e de gênero, promovendo a equidade no acesso e participação de todos os indivíduos na construção do conhecimento histórico.

A inclusão na história envolve diferentes aspectos, desde a seleção de temas e abordagens até a adoção de métodos e técnicas que permitam a representatividade e a diversidade de perspectivas. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, povos e eventos históricos, para que possam compreender a complexidade do passado e sua influência no presente.

Uma das formas de promover a inclusão na história é através da revisão dos currículos escolares. É necessário repensar os conteúdos programáticos, buscando incluir eventos e personalidades históricas que sejam relevantes para diferentes grupos sociais, não apenas para os dominantes. Além disso, é importante oferecer materiais didáticos que contemplem diferentes perspectivas e enfoques históricos, de modo a estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

A inclusão também passa pela forma como os conteúdos são apresentados. É importante utilizar recursos multimídia, como vídeos, fotografias e músicas, que possibilitem uma experiência educativa mais dinâmica e próxima da realidade dos estudantes. Além disso, é fundamental incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas, promovendo o diálogo e a troca de ideias.

Outro aspecto relevante para a inclusão na história é a formação dos professores. É necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e compreender a importância da inclusão no processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada dos professores, através de cursos, oficinas e debates, é essencial para que eles possam atualizar seus conhecimentos e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

O processo de inclusão na história também envolve o reconhecimento e valorização das contribuições de diferentes grupos sociais para a construção do conhecimento

histórico. É necessário dar voz às histórias e experiências das minorias, como mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência, de modo a ampliar o horizonte de saberes e fortalecer a identidade de todos os estudantes.

É importante ressaltar que a inclusão na história não se restringe apenas à sala de aula, mas deve ser uma prática que permeie todas as esferas da sociedade. É necessário promover políticas públicas que garantam o acesso de todos os cidadãos à cultura e ao conhecimento histórico, através de museus, exposições, documentários e outras formas de difusão cultural.

O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental possibilita a construção do saber histórico por meio da relação interativa entre educador e educando, transformando essa prática em ato político. De acordo com Pereira (2013, p. 13): "O ensino de História nas Séries Iniciais e Educação Infantil devem promover a reflexão e cabe ao professor fazer com que esta reflexão seja efetivada, ainda que de modo tímido". Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – BNCC apud Pereira (2013, p. 02):

Os conteúdos para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental deverão partir da história do cotidiano da criança, em seu tempo e espaço específicos. Porém incluindo contextos históricos mais amplos, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, e modos de vida e costumes diferentes dos que conhecemos, sempre os relacionando ao tempo presente e ao que a criança conhece, para que não fique apenas no abstrato (BNCC apud PEREIRA, 2013, p. 2).

Em suma, o processo de inclusão na área do conhecimento da história é um desafio fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Através da inclusão, buscamos valorizar e respeitar a diversidade, proporcionando a todas as pessoas a oportunidade de aprender, refletir e se reconhecer na construção do conhecimento histórico.

A DISCIPLINA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO

A sociedade atual está cada vez mais inserida aos acontecimentos históricos e por este motivo as escolas e os professores devem inovar e ampliar seus conhecimentos. Segundo Hobsbawm (1998, p. 36):

[...] as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situamos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. [...] Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa (HOBSBAWM, 1998, p. 36).

Além disso, o estudo da história também contribui para o desenvolvimento da consciência histórica e da identidade cultural. Ao aprender sobre as conquistas e os desafios enfrentados por diferentes povos ao longo do tempo, os alunos podem desenvolver uma maior apreciação pela diversidade cultural e pelos direitos humanos. Isso os ajuda a se tornarem cidadãos globais responsáveis, capazes de se envolverem de maneira informada e respeitosa com os problemas do mundo.

A história também oferece uma oportunidade para os alunos aprenderem com os erros do passado e refletirem sobre as implicações para o futuro. Ao estudar eventos como as grandes guerras, as revoluções e as lutas por direitos civis, os alunos podem analisar as causas desses conflitos e refletir sobre maneiras de evitar repeti-los. Isso é essencial para promover a paz, a tolerância e a justiça social em um mundo cada vez mais conectado.

Outro aspecto fundamental do ensino da história é o desenvolvimento do senso de continuidade e mudança ao longo do tempo. Ao estudar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram ao longo da história, os alunos podem compreender a importância da mudança e da inovação. Isso os ajuda a se adaptarem às rápidas mudanças que ocorrem na sociedade atual e a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

No entanto, é importante destacar que o ensino da história não se limita apenas à sala de aula. O uso de recursos digitais, visitas a museus e a possibilidade de engajar-se em projetos de pesquisa histórica podem enriquecer ainda mais a experiência dos alunos. Essas experiências práticas permitem aos alunos vivenciarem a história de maneira mais tangível e envolvente, contribuindo para um aprendizado mais significativo e duradouro.

Em resumo, a área do conhecimento História desempenha um papel amplo e essencial no ensino da educação. Além de fornecer aos alunos uma compreensão mais profunda do passado, ela também desenvolve habilidades de pensamento crítico, consciência histórica e identidade cultural. O estudo da história nos permite aprender com os erros do passado, refletir sobre implicações futuras e desenvolver um senso de continuidade e mudança. Portanto, o ensino da história é de extrema importância para a formação de cidadãos ativos e informados em nossa sociedade.

A área do conhecimento História desempenha um papel amplo e fundamental no ensino da educação. Por meio do estudo da história, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre o passado, compreen-

der as raízes das sociedades e culturas e desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo em que vivemos.

A história é uma disciplina que abrange uma ampla gama de tópicos, desde eventos históricos importantes até as vidas das pessoas comuns ao longo do tempo. O estudo da história não se limita apenas às datas e fatos, mas também analisa as causas e consequências dos eventos passados. Isso permite aos alunos compreenderem como esses eventos moldaram o mundo em que vivemos hoje.

Uma das principais funções da história é ensinar aos alunos a importância do pensamento crítico e da análise. Ao estudar o passado, os alunos são incentivados a analisar fontes primárias e secundárias, interpretar informações históricas e avaliar diferentes pontos de vista. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento de uma mente crítica e para a formação de cidadãos informados e engajados.

A ÁREA DO CONHECIMENTO HISTÓRIA

Na história temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2001, p.92).

Para alcançar esse objetivo, procuro fornecer informações atualizadas e relevantes. Estou constantemente me atualizando sobre as últimas pesquisas e descobertas históricas, garantindo que meus alunos tenham acesso aos conhecimentos mais recentes. Acredito que a história está constantemente evoluindo à medida que novas evidências são descobertas e novas abordagens são desenvolvidas. Portanto, é fundamental que meus alunos tenham acesso a informações atualizadas e sejam incentivados a questionar e a desafiar as interpretações estabelecidas.

Além disso, acredito que o ensino da história deve ser uma experiência interativa e envolvente. Procuro incorporar uma variedade de métodos de ensino, como debates, discussões em grupo, projetos de pesquisa e atividades práticas. Essas abordagens ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e a aplicar seu conhecimento histórico de maneiras práticas e significativas.

Por fim, minha paixão pelo ensino de história vem do meu desejo de ver meus alunos se tornarem cidadãos engajados e informados. Acredito que a história nos ensina a importância da participação ativa na sociedade e nos incentiva a sermos responsáveis por moldar nosso próprio futuro.

Ao atuar como professor de história, estou comprometido em fornecer aos meus alunos uma educação que vá além da sala de aula. Quero equipá-los com as habilidades necessárias para se tornarem líderes críticos e ativos em suas comunidades e no mundo como um todo.

Portanto, se você estiver interessado em aprender mais sobre história, eu ficaria encantado em ser seu professor. Espero poder compartilhar com você fatos e insights fascinantes das ciências básicas e além. Seja questionando as narrativas estabelecidas ou explorando novas perspectivas, estou aqui para ajudá-lo a desenvolver uma compreensão profunda e crítica do passado.

Entretanto, como muitos brasileiros, filhos de fazendeiros foram estudar na Europa e voltaram para o Brasil com mais e melhor conhecimento, iniciaram discussões em torno da educação brasileira. Segundo Barbosa (1990) a Semana de Arte Moderna realizada em 1922, foi um evento importante para mudanças na educação brasileira. Carvalho (2006, p. 6) complementa que:

O contexto histórico deste período dos anos 20/30 foi marcado por uma crise generalizada, e as discussões nacionais sobre a educação se pautaram na escola única diferenciadora, que resolveu ao mesmo tempo dois problemas, primeiro o do ensino democrático e segundo o da seleção por mérito (CARVALHO, 2006, P. 6).

Então, da próxima vez que você me solicitar "fyi", esteja preparado para embarcar em uma jornada emocionante através do tempo e do espaço. Vamos explorar juntos o poder e a importância do estudo da história.

A disciplina de história é uma das mais fascinantes e poderosas áreas de estudo. Ela nos oferece uma visão única do passado, permitindo-nos entender e interpretar os eventos e as pessoas que moldaram o mundo em que vivemos hoje. Como professor de história, tenho o privilégio de ajudar meus alunos a explorarem esse vasto campo de conhecimento.

Ao pensar historicamente, o educador foge da simplicidade, da ingenuidade e das explicações mágicas ao interpretar os problemas do cotidiano, buscando aprofundar sua análise, não se satisfazendo com as aparências, buscando a causalidade dos fatos de forma inquieta e intensa (HOBSBAWM, 1998).

Uma das razões pelas quais a história é tão poderosa é porque ela nos conecta com a humanidade e nos ajuda a entender nossa própria identidade como seres humanos. Ao estudar o passado, aprendemos sobre as realizações e os erros de nossos antepassados, o que nos permite refletir sobre quem somos

e quem queremos ser.

Além disso, a história nos ensina o valor da empatia. Ao estudar eventos passados, somos confrontados com as experiências dos outros e compreendemos melhor o mundo a partir de diferentes perspectivas. Isso nos torna mais conscientes da diversidade humana e nos ajuda a desenvolver uma atitude mais inclusiva e tolerante em relação aos outros.

A história também nos ensina a importância da análise crítica. Ao examinar fontes históricas, somos desafiados a questionar o que nos foi contado e a considerar diferentes interpretações dos eventos passados. Isso nos ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e a evitar a aceitação acrítica de informações.

Além disso, a história é uma disciplina profundamente interdisciplinar. Ela interage com outras áreas de estudo, como a política, a sociologia, a economia e até mesmo a física. Ao estudar história, me esforço para proporcionar aos meus alunos uma perspectiva holística, mostrando como os eventos históricos são influenciados por uma variedade de fatores e como nossa compreensão da história pode ser aprimorada ao considerar múltiplas disciplinas.

Ao atuar como professor de história, meu objetivo principal é proporcionar aos meus alunos uma educação ampla e abrangente. Quero incentivá-los a questionar e a explorar além das narrativas superficiais, ajudando-os a desenvolver uma compreensão profunda e crítica do passado.

Sabe-se que o Brasil é cercado por influências africanas e indígenas, sendo assim, devemos mostrar aos alunos os motivos da nossa miscigenação, trabalhando com conteúdos referentes à História do Brasil. A História é uma disciplina de fundamental importância para a formação e desenvolvimento dos educandos, por meio dela é possível compreender como desenvolveram a cultura, estrutura do ambiente ou localidade, política, economia e demais diferenças sociais da população. Segundo Morin (2001, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de história desempenha um papel crucial na educação, pois nos permite compreender o passado e como ele influenciou o presente. Através do estudo da história, podemos aprender com os erros e sucessos das gerações anteriores, desenvolver uma consciência crítica e promover uma sociedade mais informada e consciente.

Além disso, a história nos ajuda a desenvolver habilidades analíticas, de pesquisa e de pensamento crítico. Através do estudo das fontes primárias e secundárias, somos capazes de criar narrativas mais completas e precisas do passado, evitando assim conceitos ou mitos equivocados.

Cada evento histórico tem suas próprias características e lições únicas. Ao estudar história, podemos entender melhor as causas e consequências desses eventos e aprender com eles. Além disso, o estudo da história também nos permite apreciar diferentes culturas, tradições e perspectivas.

Em resumo, a disciplina de história é fundamental para o nosso desenvolvimento como indivíduos e como sociedade. Ela nos permite entender o mundo em que vivemos, construir uma consciência global e desenvolver habilidades essenciais para o pensamento crítico. Portanto, é essencial que a história seja valorizada e ensinada de forma eficaz nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. Goiânia: UFGO, 2018.

BITTENCOURT. Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. As Transformações do Ensino no Brasil: análise das reformas. História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, 2006, p. 1-27.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Art-Med, 2005.

COSTA, Alex Silva. A Importância Do Ensino De História Nas Escolas E Suas Implicações Na Vida Social. Revista Anagrama: Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 5 - Edição 2 - Fevereiro de 2012.

FERNANDES, Antônia. Ensino de História e seus conteúdos. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. RJ: Vozes, 2002.

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCELI FREITAS PASSUAN

RESUMO

O presente artigo evidencia a importância do Brincar na Educação Infantil assim como no desenvolvimento das habilidades múltiplas, na ampliação, na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento psicomotor. A importância dos brinquedos é temática que vem se evidenciando para a compreensão da aprendizagem infantil e estão cada vez mais se destacando para debater as problemáticas da educação, perceber se que as crianças estão sendo normatizadas e padronizadas por meio dos brinquedos; analisar se o brinquedo enriquece as práticas pedagógicas ou se leva ao disciplinamento dos corpos; identificar qual a postura do professor de educação infantil em relação ao uso do brinquedo com as crianças. Destaca-se, também que professores e educadores têm papel fundamental quanto ao desenvolvimento da criança, pois será o responsável pelo estímulo, motivação e a concretização de tais fundamentos. Aliando-se a abordagem teórica encontrada nos pressupostos da realidade vivida na Educação Infantil, quanto à prática da brincadeira na atividade docente, buscou-se elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz.

PALAVRAS CHAVES: Criança; brincar; desenvolver; conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

O artigo apresenta de maneira direta e objetiva a importância do brincar e das brincadeiras na formação do desenvolvimento educacional e psicomotor na educação infantil.

De uma forma geral, o olhar sobre o jogo, o brinquedo e as brincadeiras nada trazem de diferente daquela compreensão sobre sua utilidade, seu valor educativo e seus benefícios ao desenvolvimento infantil além, é claro, de compreendê-los como naturais ao universo infantil, e também como presença constante em suas ações. Como afirma Bujes (2000), jogos e brinquedos são tão comuns em nossas vidas que acabamos por não lhes prestar a devida atenção, ou seja, não lhe atribuímos à importância devida.

O conhecimento acerca dos brinquedos pode promover e desenvolver dentro do processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, e desta forma, descobrirmos para que sirvam os brinquedos neste nível de ensino e percebermos se eles podem enriquecer as práticas pedagógicas das crianças da Educação Infantil.

É importante compreender o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e a parte motora para facilitar a aprendizagem do aluno. O professor que entender que é necessário saber como o corpo se desenvolve a partir das tarefas que são realizadas ele consegue mais atenção do aluno.

Partindo do pressuposto de que se pode construir conhecimento através da brincadeira, tornando-a pedagogicamente eficaz, a presente pesquisa, realizada na modalidade de Pesquisa-ação, além de coletar dados informativos sobre a utilização da brincadeira como proposta pedagógica, no desenvolvimento motor que traz sugestões de ações que levem a inserir a atividade lúdica nos planejamento do professor da Educação Infantil, apresentando assim, uma proposta significativa capaz de contribuir para um ensino eficaz e lúdico na Educação Infantil.

É fato afirmar que o brincar é presente em todo desenvolvimento de qualquer criança, nas diferentes formas de modificação em seu comportamento até mesmo na formação da personalidade, das motivações, das emoções, dos valores, as interações entre as crianças e família e crianças e a sociedade estão associadas aos efeitos do brincar deve ser considerado como uma forma de ensinar, uma construção do conhecimento e não um mero passa tempo.

2. O QUE É O BRINCAR?

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes na vida do indivíduo. Por meio das brincadeiras, sabe se que a criança trabalha as suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas.

Se indagar a uma criança o que é brincar, na certa ela o diria que “brincar é fazer coisas divertidas”.

Para um educador o importante não é procurar definições, mas sim repensá-las de maneira a promovê-la pelo seu uso adequado, ou seja, estudá-la e promover o seu estudo.

As duas definições estão corretas se olhadas de âmbitos diversos, ou seja, na perspectiva do educador há um elo que uni a prática pedagógica ao fato de interte-se.

A prática educacional deve procurar unir essas duas partes o educar e o entreter, pois ambos são importantes, a prática deve ser lúdica, há tempos ouvimos dizer que “atrás de toda brincadeira a um fundo de ver-

dade" brincar é trazer a prática tudo o que se aprende, ou seja, somos capazes de aprender brincando. Ao pensar nisso e nas duas definições vemos que dependendo da brincadeira o educando pode desenvolver não só o físico, mas também o cognitivo.

A aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança, a capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação torna-se indispensável no momento de organizar e comprar brinquedos, arrumar a sala, brincar no parque, e também no momento em que a professora vai dirigir uma brincadeira com a turma.

Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

2.1 Os Brinquedos

O brinquedo é o instrumento principal para a criança, é ele que transpõe a criança da realidade ao mundo lúdico, brincar é para a criança pôr em prática aquilo que aprendeu durante o dia.

Cabe ao educador usar esse instrumento, ou seja, o brincar para ensinar e levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Mas qual é o papel do brinquedo nessa história?

Já foi descrito que o brinquedo é o instrumento que transpõe a criança do real ao lúdico. O carrinho, a boneca, a bola, são todos instrumentos que fazem a criança a ser o grande motorista, a mamãe perfeita, o grande craque da seleção.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Fica, portanto, evidenciado a essencialidade do lúdico no trabalho, pois fazem com que as crianças revelem aspectos que não aparecem em situações mais formais

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento dos objetos.

Sintetizando o brinquedo desperta na criança a imaginação.

2.2 As Brincadeiras e os Brinquedos

As brincadeiras e os brinquedos cantados são vastos conteúdos a serem explorados pela prática educacional, isso se considerar as brincadeiras e jogos infantis, não são ideias de criança, mas são de fato atividades preparadas e planejadas para que além de divertir-se o educando aprenda algo de valor para sua vida pessoal, social e educacional.

Os brinquedos e as brincadeiras devem ser propostos de forma que os participantes possam tomar decisões e agir de maneira significativa.

O brincar na escola deve ser visto e respeitado em suas características básicas como: ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo e entusiasmo.

Como defende W. Winnicott (1975, p.367) na infância as brincadeiras são meios fundamentais para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento, brincar e sonhar deve ocupar um lugar especial na vida de toda criança.

A brincadeira é também um método de aprendizagem no qual a criança tem autonomia para perguntar, explicar e expor-se.

Se for feita uma análise histórica sociológica do papel do brinquedo e das brincadeiras dentro da sociedade verifica-se que os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras têm variações de predominância em certa parte do ano e da etapa da infância.

O educando em seu dia a dia faz uso de um repertorio lúdico bem significativo e variado, cabe ao educador investigar e criar em sua rotina educacional momentos propícios para a prática do brincar sempre ressaltando o pleno desenvolvimento do educando.

Crianças que brincam aprendem decodificar o pensamento dos parceiros por meio da meta cognição, o processo de substituição de significados, típicos de processo simbólicos. (Kishimoto, 1998, p.150).

De sua época até os nossos dias o brincar foi sendo cada vez mais usado de maneira audaz pelos educadores modernos com o intuito de promover um melhor aprendizado desenvolvendo a formação da personalidade nos domínios da inteligência na evolução do pensamento e de todas as funções neurais.

Ao brincar a criança desenvolve todas as suas funções mentais além de auxiliar a superar suas dificuldades de maneira progressiva, transformando assim seus conhecimentos anteriores em conceitos para o uso em novas brincadeiras.

Ao reconhecer a impossibilidade de definição exata do termo Huizinga (2001, p. 33) se dispõe a descrever as características principais do jogo e chega a uma noção, assim explicitada:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatório dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

A importância das brincadeiras é que humanizam as crianças e possibilitam-lhes ao seu modo, e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural. A criança que brinca tem o domínio da linguagem simbólica. A brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade anteriormente vivenciada.

2.3 O Brinquedo e a Criatividade

Como visto no RCN brincar é atividade permanente na Educação Infantil, mas essa brincadeira precisa ter fundamentos e sobretudo um objetivo uma finalidade a qual deve o educando conduzir e promover situações que o aluno brinque e amplie seus conhecimentos.

Diz Piaget que brincar é o meio da criança interagir com a sociedade, ou melhor, com as regras sociais, porém elas apenas a reproduzem e muitas vezes não sabem sua finalidade.

Neste ponto é que o primeiro rastro da criatividade se evidencia, pois ao imitar aquilo que são meros observadores o educando tenta a até criativamente criar o porquê de tal regra ou procedimento, ou seja, duas crianças brincando de motorista com uma tampa de panela as duas põe a mão no centro da tampa e gritam "biiiii....." indicando o som da buzina.

Ao perguntarmos a elas por que fazem tal gesto as mesmas responderam:

porque "quando meu pai está dentro do carro ele faz isso", ou seja, em algumas vezes eles não tem noção da regra do uso da buzina, mas tentam explicá-las como se entendesse.

A criatividade é compreendida por Piaget como uma busca de soluções para conflitos psicológicos causados por um novo conhecimento ainda não abstraído.

2.4 Métodos Educacionais e o Brincar

A aprendizagem por métodos surgiu no final do século XIX na Inglaterra por causa do grande desenvolvimento industrial e rapidamente se difundiu no E.U.A. e em outros países de economia capitalista.

No Brasil a ideia de método educacional surgiu na década de 1.920 com as famosas cartilhas e se difundiu com os métodos e sistemas de ensino apostilados dos grandes colégios particulares da nossa época.

Os métodos apostilados bem como as cartilhas nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI fora considerados os maiores vilões da educação, porém métodos como Positivo, Objetivo e outros provaram que a culpa da baixa aprendizagem e a falta de estímulo não está no livro e sim no mau uso dele.

Nesse ponto pode-se afirmar que a brincadeira só desenvolve o conhecimento criativo se a mesma for divertida, o mesmo acontece com os métodos se o seu uso for criativo, estimulante e sobretudo provocador, o educando desenvolverá todas as suas potencialidades cognitivas.

Alguns educadores criticam o método de ensino Caminho Suaves da professora Branca Alves de Lima, todavia, seus livros trazem assuntos trabalhados em diversos livros e métodos recomendados pelo M.E.C, traz também textos literários jogos e atividades lúdicas.

O mau uso do método Caminho Suave fez com que o presente livro fosse por muitos formadores de educadores visto como uma bíblia ante Cristo educacional.

Essa nova geração de educadores relembra que aprender de acordo com Sócrates é um ato sublime em que só as mentes sem nenhum preconceito ou distinção conseguem conceber plenamente.

A culpa assim como a verdade está dentro de nós só mesmo com os olhos do conhecimento é que conseguiremos transpô-la e conhecê-la em plenitude já dizia Pitágoras.

3. LUDICIDADE E PSICOTRICIDADE

A ludicidade se refere às atividades que não se restringem aos jogos e as brincadeiras, mas incluem atividades que possibilitam uma experiência de prazer, entrega e interação dos envolvidos.

É preciso entender a criança como criança, afinal ela não é um miniadulto, a compreensão de mundo para elas é diferente.

O brinquedo em sua essência não se prende a preparação sistemática do futuro, mas a vivência do presente.

A ludicidade está presente na vida de todas as fases da criança, dessa forma precisamos de atenção para selecionar atividades para a mesma, jogos, brinquedos e brincadeiras devem permitir o seu desenvolvimento pleno. É importante valorizar a troca de experiência entre as crianças. É preciso vivenciar diversas percepções, os jogos, as atividades e as brincadeiras precisam alcançar os sentimentos de todos.

A psicomotricidade é um trabalho que contribui significativamente para o desenvolvimento da criança. É a ciência que tem como objeto de estudo o homem e ele através do seu corpo movimento e a relação do homem com seus movimentos em relação ao seu mundo interior e ao mundo exterior.

A criança busca experiências em seu próprio corpo formando conceitos e organizando o esquema corporal, é necessário trabalhar a coordenação motora ampla, o espaço que ocupa no mundo que vive relacionamento e regras. Através do seu corpo ela irá se conhecer o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades e a sua sociabilidade.

A psicomotricidade favorece desde o desenvolvimento do cognitivo até o motor. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma que a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todas as atividades, jogos, brincadeiras devem ter como objetivo a educação da criança, visar prepará-la para o futuro, mas de forma lúdica. Aprender brincando é melhor e principalmente sentindo o que estamos fazendo.

A criança precisa ser respeitada e ter o seu papel na sociedade compreendido por todos.

3.1 O Lúdico como Ferramenta na Aprendizagem

A criança inserida na Educação Infantil está na fase em que o lúdico é muito presente, e é muito importante o ato de criar. Na sala de aula, uma das principais atividades, ele contribui em vários âmbitos como desenvolvimento da coordenação motora, organização do pensamento, visão, construção de noções espaciais, movimento das mãos, e outros aspectos cognitivos superimportantes para que a alfabetização ocorra. Além de ser uma forma de expressão da criança.

A infância é uma fase em que a sua criatividade aflora, e um ato de mostra o modo como ela vê o mundo, como uma possibilidade de brincar, de falar, de registrar, marca o desenvolvimento da infância, em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças, serem e estarem de maneira integrada, que advêm de concepções de desenvolvimento que consideram as, seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas mais variadas construção da identidade e autonomia.

É importante lembrar de que a criança usa tonto da sua criatividade através do lúdico como do seu conhecer dos objetos que a rodeiam e do que se vê. Sendo assim, quando vai representar algo por meio por meio do lúdico usando estes a imaginação, interpretando elementos, acrescentando detalhes e criando a sua figura de maneira que se crie uma cena, um cenário, buscando sempre as cores que os representem na realidade.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres pensantes com condições de vida a que se submetem aos seus anseios e desejos na construção de conhecimento, se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias sobre aquilo que buscam desenvolver através da interação que estabelecem com as outras pessoas e com o meio.

Criança que brinca, aprende mais, e o educador que se propõe a utilizar essa ferramenta facilitadora da aprendizagem também aprende. É brincando que a criança atribui sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila. O brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança.

3.4 A CRIATIVIDADE INFANTIL: PORTA DO CONHECIMENTO

Ao tomar-se como definição que a criatividade é o princípio da construção ou um meio de buscar o desenvolvimento da aprendizagem tem-se um gigantesco leque aberto para estimular o uso do brincar na atividade escolar.

Como descreve a professora de piano Alice G. Botelho no prefácio de seu livro

“Meu piano é divertido” aprender também pode ser divertido, mas como transformar a aquisição do conhecimento em algo divertido? O aprendizado deve ser uma prática prazerosa e nesse contraponto surge o papel do professor que deve propiciar condições e meios para que a ação da educadora, da criatividade do educando se transforme em conhecimento para o mesmo.

O professor nesse aspecto deve utilizar-se da troca de experiências para dar liberdade ao aprendizado, o mesmo deve transformar o brincar no despertar o conhecimento.

Segundo Brasil (2001, p. 22), “brincar é umas das atividades fundamentais para o

desenvolvimento da identidade e da autonomia". É no brincar que a criança investiga e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Dessa maneira, a presente investigação busca ampliar a compreensão sobre a temática relativa à ludicidade. De acordo com Rau (2012, p. 31):

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito.

O brinquedo é influenciado pela idade, sexo, presença de amigos, além dos aspectos que estão ligados à novidade, surpresa, complexidade e variabilidade. O brinquedo pode ter diferentes papéis, pode ser cooperativo e competitivo. Existem infinidades de brinquedos e brincadeiras que seduzem a criança e envolvem-na integralmente. Quanto mais o brinquedo possibilitar a exploração livre da criança, melhor

3.5 A Aprendizagem Criativa e o Brincar

O professor é o mediador entre o conhecimento e práxis do educando, salienta-se que o mesmo não é um ser vazio sem conhecimento, ele tem seus saberes, a diferença é que o mesmo não tem o pleno domínio de seus mecanismos e por isso cabe ao docente promover meios para que o educando desenvolva suas potencialidades cognitivas.

Essas potencialidades são amplamente exploradas se o ato de brincar for bem planejado e também dosado nas medidas adequadas, ou seja, não adianta o professor trazer uma brincadeira no qual o aluno ainda não tem base para compreender.

A brincadeira deve ser direcionada, para ter valores significativos, pois assim o educando vai desenvolver seu conhecimento mediando com as atividades e conhecimentos já adquiridos.

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo.

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos professores infantis, todavia, revela alguns equívocos. (OLIVEIRA, 2008, p.230).

Todavia, a algo que não se deve esquecer, o brincar tem que ser divertido.

A aprendizagem na Educação Infantil deve ser divertida, quando bem planejada a brincadeira pode se transformar em conhecimento e por meio do brincar a criança desenvolve a criatividade, que é à base da resolução dos conflitos por um novo conhecimento.

Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e educando, adultos e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador. (RAU, 2011, p. 42).

A partir dos jogos de faz de conta, a criança se expressa relatando suas vivências, onde o professor também tem influência sobre a simbologia criada pela criança durante as brincadeiras.

3.6 Um Olhar Sobre a Aprendizagem

A aprendizagem deve ser concebida pelo educador como uma construção pessoal que o educando realiza interagindo com o meio social a qual convive.

O educador tem o papel de promover condições que possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que promovam a aprendizagem significativa. O brincar nessa visão é o instrumento fundamental, pois ele transpõe a criança do meio social ao mundo da ilusão e faz de contas, nisso ela expõe tudo o que vive o que aprende e aquilo que acha que é ou que dever ser.

A aprendizagem em si é algo que acontece espontaneamente se for devidamente provocado com atividades criativas que aguçam a curiosidade e a imaginação do ser humano em processo de desenvolvimento.

É preciso enxergar o que a criança já sabe a partir do que ela produz observar, perguntar, sugerir, mobilizar e fornecer meios que estimulem e faça a mesma aprender cada vez mais. Normalmente a criança age ativamente em seu entorno, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e atribuindo diferentes sentidos, desta forma entendem e transformam a realidade. É necessário valorizar a capacidade e o interesse delas em aprender, descobrir e ampliar seus conhecimentos.

Brincar é um modo de obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, assim como vontade de experimentar, buscar novos ca-

minhos, conviver com o diferente, permite confiar, raciocinar, descobrir, persistir e preservar.

Ao brincar a criança adquire hábitos, atitudes e conhecimentos importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual.

4. O CONHECIMENTO E A PROVOCAÇÃO

É comum um professor apresentar o sistema de numeração por meio de jogos com dados, material dourado, trilhas, dominós; falar de letras a partir de elementos folclóricos, filmes, teatros, simulações enfim situações que estimulem de forma lúdica a aquisição do conhecimento.

A educação escolar é a reflexão de diversos aspectos sociais como, a economia, a cultura, a política, a família, as competências e valores, a questão é: como abordar tal repertório numa sala de Educação Infantil, com uma clientela de 04 a 06 anos de idade de forma simplificada e significativa.

Levando em consideração que uma criança desta idade se dispersa com facilidade e não se prende a algo por muito tempo e muito menos a aulas teóricas, uma aula que surja efeitos para esse publica deve certamente partir de preceitos lúdicos e estimulantes para que a criança sinta-se instigada a aquisição, a ampliação de seus conhecimentos e que essa prática seja prazerosa.

"É por meio de brincadeiras de criança, que podemos compreender como ela vê o mundo, brincando ela expressa seus medos, desejos e anseios, nenhuma criança brinca simplesmente para passar o tempo, suas escolhas são motivadas por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades, por meio do brincar a criança expressa linguagens e desejos secretos que os adultos devem respeitar mesmo não entendendo ou compreendendo sua lógica." Bettelhein (1995, p.89).

Partindo do pressuposto de que a criança não é uma página em branco que necessita ser preenchida por alguém e preparada para a vida, precisamos conhecê-las entrar em seu mundo para parti-la de então colaborar de forma positiva para o seu desenvolvimento mútuo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente na vida de todas as fases da criança, dessa forma nós educadores devemos ter atenção para selecionar atividades para a mesma, jogos, brinquedos e brincadeiras devem permitir o seu desenvolvimento pleno.

Aprender por meio do brincar na educação Infantil é simplesmente promover o conhecimento criativo de maneira lúdica, estimulando o educando a participar da construção de seu próprio conhecimento.

Ao ter essa concepção o educador deixa de ser um mero "explicador" de conteúdos e toma um papel mais abrangente, ou seja, de educador-professor, aquele que não só professa o conhecimento, mas aquele que o promove, o pratica, a ponto de junto com o seu educando promover de maneira paralela a construção do conhecimento.

Compreendida dessa forma, a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pré-escolar, tendo em vista a criança como ser histórico e social. Se a brincadeira é efetivamente, uma necessidade de organização infantil, ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, então esta brincadeira se transforma em fator utilizado pela criança para sua organização e trabalho. No entanto, "essa atividade não surge espontaneamente, mas sob a influência da educação" (WAJSKOP, 1997, p. 37).

É preciso vivenciar diversas percepções os jogos, as atividades e as brincadeiras precisam alcançar os sentimentos de todos, para que isso se torne possível, é importante que todas as pessoas envolvidas com o desenvolvimento motor das crianças tenham consciência do que o brincar pode significar na vida do aluno.

Através do seu corpo a criança irá se conhecer o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades e a sua sociabilidade. A psicomotricidade favorece desde o desenvolvimento do cognitivo até o motor. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma que a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todas as atividades, jogos, brincadeiras devem ter como objetivo a educação da criança, visar prepará-la para o futuro, mas de forma lúdica.

Educar mais que ciência é uma arte, pois transforma algo às vezes imperceptível para os olhos de outros em um instrumento de promoção do conhecimento humano é simplesmente uma habilidade nata que só a mente e o coração de um educador podem compreender. O ato de brincar corresponde a um impulso natural da criança, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

A educação deve se voltar para 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. Como explica Vygotsky, as crianças, em suas brinca-

deiras,

> [...] reproduzem muito do que veem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com frequência, mero reflexo do que vêem 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. (VYGOTSKY, 1984, p. 12).

As brincadeiras devem ser incorporadas aos conteúdos diários possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa. A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada e organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar devido a tal presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2. agos /2017

BUJES, M. I. E. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286 p. jul/julh 2017

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001. 243 p. agost /set 2017

KISHIMOTO, T.M. O Brincar e as Teorias. São Paulo: Pioneira, 1.998. agos/set.2017
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, 2008. Julh/2017

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2ª ed. Curitiba, PR, Ibpex, 2011.set/2017

RAU, Maria Cristina Trois Dornesslles. Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Inter Saberes, 2012. set/2017

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.agost/2017

WAJSKOP, Gizela. Brincar na Pré-escola. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997. set/2017

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. agost/set 2017

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO

LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

RESUMO

Interesso-me pelo tema porque ele tem a relevância de mostrar que a inclusão dos autistas é o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Analisar que contar com profissionais bem orientados e escolas abertas ao diálogo e às adaptações que se fazem necessárias ao aluno autista é fundamental. Quando o contrário ocorre, estudar torna-se sofrido e prejudicial à criança com algum transtorno ou deficiência. A luta é sempre para fazer com que isso não aconteça.

Palavras-chave: Autismo; Crianças; escola.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema autismo surgiu no período de estágio onde trabalhei com crianças com Necessidade Especiais, onde descobri que a inclusão não é simples e não se torna realidade apenas com a aprovação de uma lei. Por trás de uma discussão sobre matricular ou não crianças com necessidades especiais em escolas regulares, escondem-se a falta de conhecimento sobre o problema e as dificuldades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo.

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que ele enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema autismo nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores qué dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

O AUTISMO NA HISTÓRIA

Os autistas eram conhecidos como esquizofrênicos que viviam acometidos ao isolamento social. É somente em 1911, que o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler. Inicia estudo na área. Ele é o primeiro a utilizar a palavra "Autismo", que deriva do grego "Autos", que quer dizer: "Voltar-se para si mesmo". Essa palavra surgiu devido às suas observações com pessoas esquizofrênicas. Mais tarde foram surgindo novas pesquisas com crianças que desde o início de suas vidas já apresentavam isolamento extremo, tinham, portanto, traços diferenciados de outras crianças, pois não gostavam de 18 mudanças na sua rotina, repetiam as falas das pessoas, tinham preferências por objetos inanimados ao invés das pessoas, entre outras características.

De acordo com Orrú:

> Até 1989, dizia-se, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino (ORRU, 2012, p.23)

Em 1983, aqui no Brasil, especificamente em São Paulo, no dia 08 de agosto foi fundada a Associação de Amigos do Autista (AMA), organizada por um grupo de pais na sua maioria com filhos com TEA, cujo objetivo era,

> "acolher, informar e capacitar famílias e profissionais" a entenderem e trabalhar com um papel social para ajudar todas as famílias que necessitam de apoio

Em 1984, a AMA realizou o "I Encontro de Amigos Autistas", reunindo médicos, familiares, profissionais e instituições que atendiam crianças com TEA. A partir desse grande exemplo dos pais da AMA, hoje no Brasil há outras instituições preocupadas com a inclusão do indivíduo com TEA na sociedade, com destaque para a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) que têm como lema "a União faz a Força", todos na luta por direitos igualitários para as crianças com autismo.

AUTISMO E INCLUSÃO

No Brasil, a LDB 9394/96 Art. 58 e 59, em consonância, com Legislação Federal Art. 74, determina que a educação PNEE (Portadores de Necessidade Educacionais Espe-

ciais) deve se dar de preferência, na rede regular de ensino.

Sendo assim diante das necessidades especiais que uma criança autista demanda, se faz necessário estabelecer um trabalho juntos os educadores no sentido de identificar as reais carências educacionais para motivar à interação e a aprendizagem desse aluno, pois devemos levar em consideração que a inclusão escolar tem como objetivo inserir sem distinção todas as crianças.

Qualquer proposta de educação inclusiva para criança autista terá a finalidade de diminuir os preconceitos e evita o isolamento social, possibilitando dessa forma a aquisição de novas habilidades uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é a difícil interação social.

No estágio pude perceber que o espaço educacional, e a maneira como ele é recebido, favorece o surgimento das primeiras oportunidades para o desenvolvimento para as crianças com o transtorno do espectro do autismo. Neste ambiente em primeiro momento fora do convívio família que a criança terá a oportunidade para se recriar e assim chegar à aprendizagem, pois terão a possibilidade de serem mais estimulados através de atividades. Mas falta em algumas situações professores que faça a interação social com outros alunos com autismo possibilitando assim a aprendizagem, e eliminando a partir dessa interação comportamentos que por meio do mediador e dos colegas com os quais convive passa a adquirir um novo repertorio de ações mais significativas, porque devermos lembrar que uma das características singulares do autista é a dificuldade de interagir com outras pessoas. (ORRÚ, 2012, p. 130).

A partir da leitura do livro da ORRÚ, observa-se inúmeras explicações sobre o autismo uma das à abordagem foi sobre a lei que é fundamental à preparação e a capacitação do professor em plano nacional o trabalho heterogêneo e excludente da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, medida essa que colabora com a educação nacional, exigindo melhor qualificação do professor para ministrar aulas. (ORRÚ, 2012, p. 49).

Passa-se a analisar de uma maneira ampla e chegar a uma conclusão que dentro das escolas ainda existe um despreparo muito grande de profissionais que ainda insiste em trabalhar com essas crianças de maneira individualista tornando essa situação cada vez mais agravante, porque quando trabalharmos com um processo de educação de um aluno com autismo encontrarmos inúmeras situações tornando se difícil abordá-las de maneira completa e por meio dessa observação percebi que há uma diferença entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e está sempre disposta respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. O professor deve trabalhar sempre com o aluno autista de forma diversificada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivência emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devermos lembrar que um dos papeis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele é uma das peças-chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fica mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve - se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente.

O autista muitas vezes não se desenvolve por motivos como, falta de incentivo por parte da família ou muitas vezes a própria escolar que não aceita essa situação ou às vezes a escola não busca estratégicas para trabalhar com eles que muitos deles acham que se procurar evitar que o aluno cometa algum que lhe reforce o fracasso na atividade, em geral não se costuma dar incentivos verbais; evita-se dizer o aluno " o que você quer? O que aconteceu? Pegue a figurinha pois assim torna-se mais fácil para esse profissional o entendimento com essa criança isso são umas das situações que acontece no ensino regular que podermos observar, essas estratégicas infelizmente ainda são muito frequentes por isso estarmos procurando entender para que possamos identificar a principal dificuldade na interação do aluno portador de autismo.

Um transtorno complexo e que gera, entre outras coisas, comprometimentos na habilidade de comunicação e dificuldades do ponto de vista da interação social". "Estas são algumas características do autismo, um distúrbio ainda pouco conhecido pelos brasileiros", mas que, segundo o professor Cunha, Eugenio, doutorando e mestre em educação, professor, psicopedagogo e jornalista, traz dificuldades para o processo de aprendizado, em entrevista para o caderno de educação folha dirigida.

Que em fonte jornal o Dia Cunha (2013) diz "Um filho com necessidades especiais representa muito para a família. Representa cuidados, amor, educação e dedicação. Representa, ainda, grandes desafios, mas com grandes possibilidades de superação. Vê-se que, quanto mais a família é engajada nesse propósito, as possibilidades aparecem. Os avanços em distintos campos científicos têm trazido grandes contribuições para a comunicação, à aprendizagem escolar e a socialização".

Sendo assim Declaração de Salamanca afirma o direito a educação, e de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras, crianças com deficiência ou 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.

Segundo Pacievitch, 23 dez. (2009), em entrevista para revista Brasil escola, Declaração de Salamanca, "Aborda os Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais."

De acordo, (Mayor, Federico 1994, p. 210): "Acentua a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão."

O autor ressalta que a escola terá que oferecer diferentes formas de apoio e utiliza-se de recursos técnicos, oportunidades curriculares a professores e alunos, e à escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno a ela, sendo assim todos os alunos receberá a mesma educação, mas o professor terá que proporcionar assistência aos que mais necessitem. (Mayor, Federico 1994, p.22).

Neste sentido (Ramos, Rosana 2010 p.42), afirma que, "O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão", onde ela retrata um caso.

Segundo Ramos (2010), O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito na inclusão. De nada adianta o professor se capacitado a desenvolver seu trabalho se aquele que estão no entorna não se apercebem do processo.

ESTUDO DE CASO

De acordo com ela a criança que possui transtorno mental, por exemplo, um autista, muita vez necessita de um olhar especial que perceba o modo dela interagir e aprender, então se faz necessário que o professor observe, porque essa criança vai aprender de modo diferenciado, pois o autista não consegue permanecer em ambientes fechados e geralmente vivem andando ou circulando sendo assim ela retrata um caso.

'Roberto, um menino de oito anos com diagnóstico de autismo, foi matriculado na EV no 2º ano do Ensino Fundamental. Ao longo de três meses, não permaneceu na sala de aula sequer por cinco minutos. Seus locais preferidos eram o parque, a janela das salas de outras classes e às vezes, a da sua. A professora, preocupada com essa questão, resolveu "provocar" Roberto. Certo dia, sem que ele notasse, saiu com os alunos da classe e foi realizar uma atividade nos fundos da escola. Em menos de cinco minutos, Roberto percebeu o ocorrido e começou a buscar os colegas. Ao encontrá-los, permaneceu com o grupo durante toda a atividade. A partir desse dia, a professora observou que se aproximou mais da classe, sempre atento para onde os colegas iam. Em uma visita ao zoológico Roberto tomou conta dos colegas que se afastavam do grupo, trazendo-os para perto da professora. Quando Roberto estava fora da sala, os funcionários, professores e alunos cooperavam, procurando conversa com ele, saber o que estava fazendo e etc. (Luana pires, professora da escola pública de SP, 2019).

Esse relato leva em consideração sempre as diferenças na aprendizagem do indivíduo, que tem como base uma Educação construtivista. Onde mostra que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros, e sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário.

Entretanto Ramos (2010), disse já ter tido conhecimento de um caso em que funcionários e pessoas da equipe pedagógica que fizeram criticam a uma professora em situação semelhante ao descrito.

Em relação à questão da escola, especificamente a postura dos professores, podemos observar as mais diversas reações quando se trata de incluir, nas escolas, alunos com deficiência. O que vemos é que muitos profissionais compreendem essa nova perspectiva e desenvolvem com bastante facilidade o seu trabalho. Já outros apresentam uma série de barreiras, sobretudo com relação a não saber o que fazer com o aluno deficiente.

Mas para (RAMOS, 2012, p. 69). "Apesar de todas as informações disponíveis sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência."

Há também aqueles que alegam "a falta de estrutura" dos sistemas escolares, salas lotadas, espaços reduzidos, falta de assistência psicopedagógico, esses mesmos argumentos são utilizados quando são tratadas as questões do fracasso escolar, o que se observa, de fato, é que se de um lado estão profissionais que, nas mesmas condições, atendem a seus alunos de forma eficiente, do outro estão aqueles que ainda precisam ser sensibilizados para compreender – lós.

Tomando Vygotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, en-

tendermos que o processo ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido. Como agente de mediações, o professor deve explorar sua sensibilidade, a fim de perceber quais são os significados construídos por seus alunos com referências aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam conceitos mais elementares ou complexos. Vygotsky, (2000) por meio de sua investigação afirma que a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente – se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos e a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão de verbais mortos e vazios.

Com relação as alterações de conduta e de personalidade de crianças com autismo, distintos autores entre os 50 anos e 60 anos atribuíram maior relevância a síndrome, no que se refere a possuírem uma anomalia de compreensão linguística Rutter (1979) alterações relacionadas ao déficit simbólico, além de dificuldades na imitação e na integração sensório - motora.

Esta questão implica o repensar e o reorganizar a questão da educação do aluno com autismo, pois, nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante e evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que na verdade, não são por eles assimilados e, sim, quando muito memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas; havendo verbalização, por vezes, ela será vazia de significados, de sentidos.

Logo, o processo de aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento de aprendizagem deste aluno. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando tão somente aos conhecimentos acadêmicos, mas a conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e valor. Sob esta ótica, tal como nos diz Vygotsky (2000) de maneira brilhante a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o consumo. Ela e o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente e o microcosmo da consciência humana.

As proposições de Vygotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição (“ser deficiente”) deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo – lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar internalizar formas sociais de comportamento como sujeito histórico. Somente assim, tal pessoa passa a ser percebida e compreendida como individuo possuidora de diferentes capacidades e potencialidades em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções superiores (ORRÚ, 2012, p. 102 a 104).

Ainda, sobre o desenvolvimento da linguagem e seu passar do plano interior para o plano exterior, Vigotsky (2000: 425) explica que “a linguagem interior é uma linguagem para si” (ORRÚ, 2012, P.127). A convivência dos alunos autistas entre si e com os demais alunos da escola resultou em descobertas de sentimentos e desejos, até então não percebidas pela característica da tendência ao isolamento, próprias da síndrome, segundo e encontrado na leitura. O ser humano precisa do outro, da palavra do outro, das relações com o outro, das expressões do outro, da meditação do outro para desenvolver suas mais diversas formas da expressão significantes em si, para si, para si e para o outro, próprias do ser humano. No início do processo, a CSA tinha uma presença importante como função simbólica, mas, com o tempo, dava espaço para formas de expressões semióticas tipicamente humanas.

Pessoas com este transtorno podem ter dificuldades em compreender o propósito da comunicação, raramente iniciam um diálogo com quem estão conhecendo, podem não ter ou não demonstrar compartilhar interesses com os outros, ter atraso ou dificuldade na aprendizagem da fala, fazer uso inadequado ou limitado de gestos, expressões faciais ou linguagem corporal, não utilizar contato visual ou fazê-lo de forma bem reduzida, ter um vocabulário e falar fluentemente sem que isso se transforme em comunicação eficaz, ou ainda, podem falar indiretamente para a pessoa ao invés de falar com esta. É importante lembrar que não é fácil fazer diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e que este só poderá ser realizado por neurologistas e psiquiatras.

Na avaliação é necessário conhecer para compreender. Desse modo, o mais importante de tudo é a observação e o registro para conhecer as melhores formas de lidar com cada um. Deve-se ficar atento aos bebês e as suas interações com o meio, tentando verificar se eles mostram-se indiferentes às pessoas e objetos ou demonstram medo aparente, se tem problemas com sono e alimentação, se nunca choram ou se choram frequentemente sem motivo perceptível, se fazem movimentos repetitivos, se não participam de jogos sociais e de faz-de-conta, se demonstram estereotipias e/ou dificuldades de interagir com outras crianças e se não conseguem utilizar brinquedos de forma adequada.

O sujeito com Transtorno do Espectro Autista pode ter prejuízo total ou parcial da fala. Quando fala pode ser que essa fala venha estereotipada, monótona, com timbre, entonação e ritmos que fogem da normalidade, com frases repetidas e fora do contexto da conversa ou ainda com perguntas ao final das frases. Necessita manter rotinas, tanto de organização de objetos quanto de atividades. Mostrando resistência a mudanças.

A imaginação e a compreensão social no Espectro Autista também são variáveis, mas deficitárias. Podemos encontrar sujeitos com ausência total de imitação e de faz-de-conta, outros que fazem imitação mecânica sem a compreensão do que isto significa, outros utilizam representação repetitiva e estereotipada, reconhecem os sentimentos dos outros, no entanto num baixo nível intelectual, sem compreender as emoções.

Alguns autistas apresentam o que se chama de ilhas de habilidades, ou seja, habilidades acima do considerado normal em algumas áreas.

Ou seja, a percepção das situações é bem concreta. A inserção no faz de conta, por exemplo, pode ser bastante complexa, pois o sujeito com Asperger não tende a fantasiar, assim muitas brincadeiras que são propostas para outras crianças e que elas apreciam muito, como jogos e dramatizações, as quais criam situações que o estudante não consegue vivenciar concreta e objetivamente, para o autista não tem sentido. O que pode ser, inclusive, sofrido para este. Porém, isto não quer dizer que não se proponham situações que aos poucos vão desenvolvendo a criação da fantasia, tão importante no mundo infantil. Mas, esta inserção deve ser cuidadosa e amável para que o estudante se sinta tranquilo e confiante no ambiente escolar.

Ratifica-se a necessidade de conhecer o estudante que chega à escola e buscar uma aproximação da família para conhecer suas linguagens, suas rotinas, suas formas de convívio, enfim, conhecer suas formas de interação, para então elaborar um planejamento de ação educativa que realmente promova o seu desenvolvimento.

Para dar conta de um atendimento adequado o professor, bem como a escola, deve trabalhar com um currículo flexível em que o estudante com Transtorno do Espectro Autista possa ter promoções ao invés de acumular fracassos. Para tanto, são necessárias adaptações e acordos nas diferentes áreas. E o mais importante é que a escola acredite que pode contribuir no desenvolvimento desse sujeito. As crianças passaram a trocar abraços e beijos; a apontar para a professora com rosto expressivo quando um colega estava chorando ou gritando; a contar ao professor quando um colega havia dado um beliscão ou um tapa, dizendo ou apontando para o local dizendo que está doendo. Sorrisos foram prendidos birras também. Constantemente, demonstravam o que queriam e o que não queriam fazer nas atividades, o que vinha, muitas vezes, a desestruturar o professor em sua atuação, por causa da dificuldade em mediar o "não pode!" (ORRÚ, 2012, p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução da legislação cada vez é mais comum chegarem crianças e/ou adolescentes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas. Isto faz com que aconteça um movimento no sentido de buscar formas de melhor atendê-los no âmbito educacional, para tanto se precisa ir além e descobrir peculiaridades inerentes a este tipo de transtorno. As pessoas que não possuem o transtorno costumam nivelar as emoções, por exemplo, se estão felizes e encontram uma pessoa triste, não transparecem tanto a felicidade e se estão tristes e encontram uma pessoa feliz, procuram esconder um pouco a tristeza, o que geralmente não acontece com sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, pois eles podem não ter esse controle das emoções. O diagnóstico precoce tem como possibilitar um tratamento e uma educação adequada, isso faz com que tenha uma qualidade de vida melhor. O autismo é tratável e a Síndrome de Asperge "é considerada por muitos como autismo de alto funcionamento. O uso atual da nomenclatura Transtorno de Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis de transtornos, algumas pesquisas apontam o nascimento de uma criança com a síndrome a cada 100 a 150 nascimentos. É comum entre meninos, nascem com distúrbio multifatorial (má formação cognitiva), comprometendo severamente a capacidade de pensamentos abstratos, imaginação e simbolização. Esta criança cria sua própria forma de se comunicar com o mundo.

Pessoas com TEA apresentam limitações nas regulações do sistema endócrino, do sistema nervoso autônomo e dos processos motivacionais como sede, fome e sexo e

ainda de memorização e de aprendizagem, por serem funções do tronco cerebral, região atingida pelo transtorno. As disfunções cerebrais vão fazer com que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista tenha problemas de postura, comportamento estereotipado e repetitivo.

No Autismo clássico existe um déficit acentuado de desenvolvimento, já no Asperger verifica-se dificuldade de interação e de compreensão das regras sociais, porém com bom desempenho em determinadas áreas e uma memória excelente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Declaração de Salamanca Editado pela Unesco 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 31 de março de 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo Linguagem e Educação – interação Social no Cotidiano Escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 2008. _____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos.

São Paulo: Moderna, 2008.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM

LUIZ FERNANDO SOARES CLARO

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo abordar aspectos teóricos dos Multiletramentos e suas potencialidades pedagógicas para a educação. Sendo assim, partiu-se da definição de Letramento, a origem dos Multiletramentos e, a seguir estuda-se as definições de termos correlatos ao tema pesquisado. Aborda-se também os estudos que confirmam a importância pedagógica da abordagem dos Multiletramentos como forma de se alcançar equidade e igualdade social e de direitos, além do sucesso escolar na sociedade do conhecimento. Essa abordagem pressupõe cidadãos e aprendizes ativos e agentes do próprio conhecimento e educação, capazes de negociar diferenças. E prevê tanto a educação quanto a linguagem como processos dinâmicos de transformação e não apenas de reprodução.

Palavras-chave: Multiletramentos; Letramento; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira passa por mudanças: em 15 de dezembro de 2017 foi aprovada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 04 de dezembro de 2018 a BNCC referente ao Ensino Médio. Essas mudanças, apesar de determinarem carga horária e currículo e serem necessárias para uma educação de qualidade, nem sempre dão conta do contexto específico de sala de aula.

A finalidade do presente trabalho não é discutir as mudanças advinda das BNCC tanto do ensino fundamental e médio, mas como o uso das tecnologias, previstos nos documentos oficiais, mas nem sempre exequíveis no chão da sala de aula, podem auxiliar no processo de Letramento e, mais atualmente, no processo de Multiletramentos.

O conceito de Multiletramento não é uma novidade, vem sendo utilizado e discutido a mais de uma década em outros países, mas quando se trata da Educação Brasileira ainda estamos parados no conceito de Letramento.

O Letramento prevê usos sociais da escrita e da leitura, o Multiletramento parte das culturas de referência dos alunos e dos usos que estes fazem das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) em práticas sociais de comunicação e uso da linguagem.

Sabe-se que os alunos fazem uso intensivo e extensivo de tais tecnologias, haja visto o uso dos celulares em sala de aula que, depois do evento da pandemia passou a ser utilizado como instrumento pedagógico em aulas on-line pelo país afora. Mas que no retorno a sala de aula presencial continua a ser alvo de críticas e polêmicas.

Os alunos aprendem rapidamente o alcance da tecnologia e do celular que lhes permitem ser multitarefa com uma variedade de mídias digitais, para surfar na internet, mandar mensagens de texto ou foto para um amigo, jogar on-line ao mesmo tempo em que ouve música ou criar seus próprios textos multimídia por meio das diversas redes sociais e, mais recentemente com o fenômeno TIK TOK, produzir e acessar vídeos curtos com os mais diversos temas, inclusive temas de estudos.

Ao passo que nas escolas, como mencionado anteriormente, estamos ainda na fase do Letramento, no qual os alunos mal dão conta das práticas sociais de leitura e escrita com base em leituras de textos impressos que não lhes despertam o mínimo interesse.

De acordo com pesquisa publicada em agosto de 2018 no Jornal Folha de São Paulo referente às provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) realizadas em 2017 apenas 1,6% dos alunos se formam com conhecimento adequado em português, segundo o Ministério da Educação (MEC).

Ainda, de acordo com os dados do MEC, 40% dos jovens que deveriam estar nessa etapa da educação ou estão fora da escola ou ainda cursam o Ensino Fundamental. O diagnóstico do Ministério é que o estudante se desinteressa nessa etapa, pois enfrenta treze matérias obrigatórias, sem muita conexão com o que vive.

E aqui faremos o recorte que atende o objetivo do presente trabalho: perante todas as dificuldades que a escola pública enfrenta, os Multiletramentos configuram-se como uma alternativa para o trabalho em sala de aula, visto que propõe o trabalho com as novas tecnologias da informação e comunicação e, consequentemente, com o que os alunos mostram interesse e dominam.

É importante salientar que diante de tantos problemas os Multiletramentos não serão a graça salvadora da escola pública e nem trará milagrosamente os alunos para os bancos da escola (principalmente os alunos do Ensino Médio) mas pode despertar o mínimo interesse dos alunos para o trabalho em sala de aula integrando várias formas de linguagem e expressão.

Além do que foi exposto acima sabe-se que a educação ainda é uma das formas

de se alcançar igualdade e equidade social e de direitos. Mesmo que a educação esteja sucateada e não tenha apelo para os estudantes, nunca se falou tanto sobre educação e em políticas públicas para a educação.

O presente trabalho foi concebido por meio de pesquisa bibliográfica; na primeira parte do trabalho procura-se situar o Letramento: suas origens, características e importância para a educação de uma forma geral. Para que não haja confusão em torno das definições, faz-se uma explanação acerca dos termos de multimodalidade, multimodalidade textual, letramento multimodal ou multiletramentos.

O objetivo principal do presente trabalho é refletir sobre os processos de Multiletramentos, suas origens e conceito. Em seguida aborda-se a potencialidades pedagógicas para a educação, de que forma podem ser utilizados em sala de aula, e como podem efetivamente fazer com que a educação seja apropriada para a diversidade local e conectividade global do mundo atual e que se expõe na segunda parte do trabalho.

Nas considerações finais fazemos uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida e procuramos apontar possíveis formas de utilização de Multiletramentos em situações de ensino-aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

O sentido e a palavra letramento tardaram a entrar no Brasil, comparativamente ao cenário internacional — que já empregava literacy, que foi traduzido para a Língua Portuguesa como alfabetização. Entre nós, o uso do termo foi inaugurado por Mary A. Kato na obra No mundo da escrita, em 1986. Desde então, geraram-se muitas confusões pelo fato de o conceito ser assimilado, por muitos, à palavra alfabetização e confundido com o alfabetismo. [...] alfabetismo relaciona-se mais às capacidades individuais (codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar, intertextualizar etc.), ao passo que letramento está ligado ao contexto social, sendo situado e presente em múltiplas práticas (ROJO, 2012. p.129).

Para buscar uma definição de letramento se faz necessário voltarmos ao século XX e estabelecermos um contraponto entre alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2003) nesse século o analfabetismo vinha sendo superado, mais e mais pessoas aprendiam a ler e escrever, a sociedade torna-se centrada na escrita (grafo cêntrica) e, a partir daí, não basta aprender apenas a ler e escrever.

Então o conceito de alfabetismo: conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou escrita dos indivíduos torna-se obsoleta e não transmite o que, de fato, estava acontecendo na sociedade.

A autora argumenta que a criação de um novo fenômeno (mais pessoas alfabetizadas) se cria, então, novas palavras (letramento). O letramento como definição seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita. Dessa forma o conceito de leitor foi associado ao termo – competente – que designa aquele que lê, interpreta e atribui sentido ao que leu; e não apenas um decodificador do signo linguístico.

Outro conceito de letramento (Kleiman 1995) começou a ser utilizado nos meios acadêmicos numa tentativa de superar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, como mencionamos acima, cuja conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Sendo assim, podemos estabelecer partindo das definições das autoras que o alfabetismo tem um foco individual ao passo que o letramento está ligado às práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira.

No alfabetismo as capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) privilegiam a leitura e escrita valorizadas (letramentos escolares e acadêmicos). No letramento leva-se em conta a leitura e a escrita valorizadas ou não, locais ou globais e praticadas em diversos contextos sociais (família, igreja, trabalho, mídias, escolas). No alfabetismo é considerada a perspectiva psicológica ao passo que no letramento a perspectiva é sociológica, antropológica e sociocultural.

Essa mesma visão de letramento é compartilhada por Kleiman (2008 p. 18) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito apresentado pela autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento.

Por outro lado, as definições acima não contemplariam todas as sutilezas e complexidades que envolvem o letramento. Lemke (2010) conceitua letramento da seguinte forma: Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado. Nessa definição Lemke já aponta para a questão dos Multiletramentos quando aborda objetos midiáticos e práticas sociais interdependentes que abordaremos na segunda parte deste trabalho.

Dionisio (2011) faz uma revisitação do conceito de letramento que também se aproxima da definição de Lemke ao apontar

as novas tecnologias que existam e não contemplam o termo letramento.

O termo letramento está aqui sendo empregado em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático etc. A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONISIO, 2011 p.137/138).

Segundo Kress (2003 apud SOUZA 2016 p. 18) o termo letramento precisa ser revisto, pois encontra-se associado ao uso de letras (escrita alfabética), desvinculado de outros modos de comunicação advindos das novas mídias digitais.

Pode-se concluir, a partir do exposto acima que um conceito abrangente de letramento é quase impossível. Além disso, outras denominações foram surgindo em torno do tema como: letramento literário, letramentos sociais, letramento crítico e os letramentos múltiplos ou multiletramentos.

Essa impossibilidade de definição torna-se mais nítida com a ampliação do acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação e que, consequentemente, provocaram mudanças na reflexão sobre os letramentos que veremos a seguir.

DEFINIÇÕES EM TORNO DO MESMO TEMA

Os termos Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000), Novos Letramentos (Lankshear, C & Knobel, M. 2003), Multimodalidade Textual, Discurso Multimodal e Multimodalidade (Kress& Van Leeuwen, (2001) representam a tentativa de descrever a mudança textual que ocorreu com as novas formas de comunicação e informação e para conceitualizar a mudança nos paradigmas de aprendizagem que são fundamentais para o letramento e aprendizagem numa era de crescente comunicação digital.

De acordo com Walsh (2009) todas as definições acima procuram descrever letramentos e novas formas de comunicação. A autora confirma que embora todas elas sejam válidas todas fazem parte do campo de letramento da educação. Mesmo não sendo o escopo do presente trabalho decidiu-se por expor as definições dos termos acima mencionados para melhor ilustrar esse tópico.

Multimodalidade: refere-se simultaneamente a leitura, processamento, produção e interação de várias formas de impressão, imagem, movimento, animação, som, gestos. Segundo Kress & Van Leeuwen, (2001) essas formas, assim como a linguagem, se referem frequentemente aos diferentes recursos semióticos.

Multimodalidade Textual: são textos que possuem mais de uma forma. Por exemplo: texto e imagem, som e movimento, pode ser um texto digital ou livro digital, um infográfico. De acordo com Walsh (2009) e Dionisio (2011) o processo de leitura desses textos é diferente da leitura linear de um texto impresso.

Letramento multimodal ou Multiletramentos: referem-se à produção de sentido que ocorre em diferentes níveis de leitura: visão, compreensão, responder, produzir e interagir com textos multimodais e comunicação multimodal. Segundo Kress & Van Leeuwen (2001) pode incluir ouvir, falar e dramatizar bem como produzir e escrever tais textos.

Muito mais que a linguagem a teoria dos Multiletramentos aparece como uma forma de incluir e igualar as diferenças sociais existentes nas escolas de diversas partes do mundo. No próximo tópico faz-se uma explanação mais pormenorizada da origem dos multiletramentos.

ORIGENS DOS MULTILETRAMENTOS

A teoria dos Multiletramentos foi proposta pelo grupo de Nova Londres, grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michael entre outros pesquisadores que, em 1996 reuniram-se na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do Letramento na sociedade contemporânea.

No ano de 1994 no Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland na Austrália, deu-se início ao projeto internacional com alguns teóricos da pedagogia para discutir o futuro do Letramento considerando a rápida mudança pela qual passava o mundo em questões tecnológicas e da informação (KALANTZIS; COPE, 2008).

Segundo Rojo (2012 p.12) o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido as tecnologias da informação e comunicação e incluir no currículo a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula.

De acordo com o grupo o papel da pedagogia do letramento deve ser redimensionado na sociedade contemporânea, na medida em que somente alcançara ser transformadora nesse novo contexto caso desenvolva "uma epistemologia do pluralismo que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferen-

tes subjetividades" (COPE; KALANTZIS, 2006 p. 18)

O conceito de multiletramentos:

É bom enfatizar aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2012 p. 13)

Dessa forma o Grupo de Nova Londres ao criar uma pedagogia dos Multiletramentos procurava dar conta do que a autora Rojo expôs acima: uma teoria que desse conta da multiplicidade e subjetividades da sociedade e da multiplicidade de informações que circulam por meio de textos que vão além das práticas de letramentos antigas.

Ainda na visão de Kalantzis e Cope (2012 apud SOUZA 2016 p.20) os multiletramentos se referem a dois aspectos importantes da produção de sentido: o primeiro aspecto se refere à diversidade social ou à variabilidade de convenções de significados em diferentes situações sociais culturais ou específicas de domínio. Para os autores os textos variam de acordo com o contexto social – experiência de vida, assunto domínio disciplinas, área de trabalho, conhecimento especializado, aspectos culturais e identitários, a fim de dominar diferenças significativas.

O segundo aspecto da produção de sentido recai sobre a multimodalidade, que constitui questão importante na contemporaneidade, devido ao aumento das mídias de informação e comunicação. Dessa forma, segundo os autores, o significado passa a ser construído a medida em que aumenta a multimodalidade, outros modos são incorporados como o oral, visual, auditivo, o gestual, o tátil e o espacial.

Assim a teoria dos Multiletramentos se refere a: multiplicidade de culturas, as novas estéticas e nova ética e a multiplicidade de linguagens.

MULTIPLICIDADE DE CULTURAS

São produções culturais letradas em efetiva circulação social que misturam textos de diferentes letramentos, de diferentes campos caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de diferentes "coleções" (ROJO, 2012 p.13).

NOVAS ESTÉTICAS E NOVA ÉTICA

A nova ética se refere a que não se baseie apenas no rendimento visto que a autoria nas novas tecnologias de informação e comunicação se dissolveram na navegação da internet. Segundo Rojo (2012) uma nova ética seja na recepção, seja na reprodução ou design, baseie-se nos letramentos críticos. Para a autora a escola pode tomar para si a discussão crítica da ética ou costumes locais e assim constituir uma ética plural e democrática.

Novas estéticas de acordo com a autora:

(novas, para mim, é claro) também emergem, com critérios próprios. Minha "coleção" pode não ser (e certamente não será) "a coleção" do outro que está ao lado – ou na "carteira" à minha frente. Assim, meus critérios de "gosto", de apreciação, de valor estético diferirão dos dele fatalmente. Isso me acontece a cada aula que dou para o primeiro ano (17-18 anos). (ROJO, 2012 P. 16)

Fica claro que na teoria dos multiletramentos e nesse caso os alunos têm critérios estéticos próprios e podem escolher, de acordo com o conhecimento que já possuem, quais linguagem dominam.

MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS

É o que tem sido chamado de multimodalidade (como já conceituamos acima) ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. De acordo com Walsh (2009 p. 2) as ideias de textos tradicionais estão embaçadas bem como os processos de letramento. Muitos textos tornaram-se híbridos e podem envolver uma alternância de modalidades e processos.

Para entender e responder a esses textos Walsh (2009, p. 12) afirma que os estudantes precisam entender a relação entre imagens, texto e som e outros modos que podem ocorrer. Eles precisam entender como a acessibilidade de modos particulares constroem significados separadamente ou combinados com outros modos, particularmente, por meio da fotografia, animação, filme e efeitos de hipermídia.

O mesmo pensamento é expresso em Lemke:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isso de "significado multiplicativo porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE 2010 P.462).

Na teoria dos Multiletramentos, em que se entende as práticas de linguagem e

escritas ensinados de modo descontextualizados, é enganosa e um retorno aos padrões de letramento autônomo, no qual "se pensa a língua como um código isento à constituição da identidade pelas línguas e a univocidade de uma língua canônica e legitimada (SILVA, 2011 p.127).

AS POTENCIALIDADES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

As práticas de multiletramentos se originaram com "as mudanças sociais culturais e tecnológicas advindas do ciberespaço". Com isso o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver online (DIAS 2012 p. 8).

Como exposto acima a teoria dos multiletramentos destaca segundo ROCHA (2010 p. 67) o reconhecimento da diversidade ética, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação.

Cope e Kalantzis (2006 p.7) afirmam que somos herdeiros de padrões e convenções de sentido ao mesmo tempo em que somo criadores ativos de sentido, segundo essa teoria professores e alunos podem ser agentes de mudanças sociais ao reconhecer sentidos e discursos questioná-los e reconstruí-los.

A pedagogia dos multiletramentos sugerem uma pedagogia para cidadãos ativos centrada nos aprendizes como agentes de seu próprio processo de conhecimento capazes de contribuir e negociar diferenças entre uma comunidade e outra (COPE e KALANTZIS 2006 p.172).

Os autores continuam: a pedagogia dos multiletramentos tem uma característica transformativa como é construída na noção de design e construção de significado como transformação. A aprendizagem é um processo de auto recriação, dinamismo cultural e diversidade são os resultados. (COPE e KALANTZIS 2006 p.184)

O Grupo de Nova Londres identificou quatro dimensões da pedagogia para que tal ensino-aprendizagem pudesse ser levado à efeito:

Prática situada;

Instrução aberta;

Enquadramento crítico;

Prática transformada

Prática Situada - Projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras de outros espaços culturais.

Instrução Aberta- Análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução ao que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes "coleções culturais" e seus valores.

Enquadramento Crítico- Buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign). ROJO (2012 p.30).

Para os autores (COPE e KALANTZIS 2006 p. 187) a pedagogia dos multiletramentos sugere um alcance mais amplo do processo de conhecimento e uma aprendizagem mais poderosa surge entre diferentes esses processos de uma maneira proposital e explícita; também abre acesso a uma ampla disseminação de aprendizes num mundo em que a diversidade se torna cada vez mais crítica.

O grupo preocupava-se também com a questão das diferenças que poderiam provocar exclusão daqueles que não se encaixavam nas normas estabelecidas. De acordo com eles (COPE e KALANTZIS 2006 p.188) isso significa ineficiência e desperdício de recursos em uma forma de ensino que não envolve todos os alunos de uma forma que otimize seus resultados de desempenho.

Para os autores ((COPE e KALANTZIS 2006 p.188) a medida do sucesso dessa pedagogia são os resultados de aprendizagem de desempenho igualmente elevado que podem produzir efeitos sociais comparáveis para os alunos em termos de recompensas materiais e status social.

Apesar da pedagogia dos multiletramentos ser uma teoria criada por autores americanos, nada impede que sejam feitas adaptações e que possa ser usada nas escolas brasileiras. Já que prevê uma forma mais voltada para aquilo que o estudante gostaria de aprender em relação às tecnologias da comunicação e informação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir da inquietação de vários pesquisadores em relação à educação e o surgimento de novas tecnologias. Esse grupo foi pioneiro ao perceber como essas tecnologias poderiam impactar o trabalho dos professores em sala de aula, também apontavam para as diferenças culturais existentes nesse mesmo espaço.

Assim, definiram linhas gerais e, nos anos seguintes, aprofundaram as bases teóricas da pedagogia dos multiletramentos. De acordo com essa teoria, há possibilidade de práticas pedagógicas que vão da educação infantil, passando por toda educação básica e atingindo a educação superior.

Além disso, é possível tratar a questão dos multiletramentos em diversas disciplinas, talvez, ela seja a tão sonhada forma de atingirmos a forma ideal de interdisciplinaridade.

Em relação aos professores, há a necessidade de se adaptar de repensar as práticas pedagógicas e reformular os currículos escolares de maneira que estes estabeleçam um diálogo com as necessidades da sociedade atual.

Lemke (2010 p.61) atenta para esse fato: nossas práticas antigas assumem novos significados nestes novos cenários, novas oportunidades surgirão, novas surpresas se tornarão prováveis. Mudança e transformação estão em curso.

O que se sabe atualmente é que em 2018 a Prefeitura do Município de São Paulo lançou o Currículo da Cidade e nele consta a possibilidade de os professores trabalharem textos multimodais.

Os professores também devem pesquisar de que forma se dá a interação que ocorre no momento em que os alunos processam a leitura de vários meios: visual, espacial em formas textuais separadas ou simultâneas. Nessa pedagogia o professor mais do que nunca deve ser um pesquisador, um estudioso, um planejador.

Por outro lado, para acessar todas as possibilidades da pedagogia dos letramentos faz-se necessário que além dos currículos sejam atualizadas também as salas de aula. Elas devem estar equipadas de forma que alunos e professores possam acessar as tecnologias da informação e conhecimento.

No Brasil as ferramentas de aprendizagem, na maioria das escolas, ainda é o giz e o apagador, em escolas dos Estados Unidos utiliza-se o IWB (Interative White Board) ou seja, o quadro branco interativo. Walsh (2009) ao analisar como a pedagogia dos letramentos funciona na prática refere-se a esse quadro como uma ferramenta de sucesso, motivadora e desafiante para a aprendizagem. Segundo ela os estudantes gostam da velocidade, das cores, do movimento dos textos e da sinestesia.

Enfim a pedagogia dos multiletramentos é uma possibilidade para a educação brasileira, mas como todas as outras necessita de investimentos sólidos, posicionamento crítico e formação constante dos professores, e, principalmente, mudanças nas políticas públicas no que se refere à educação.

REFERÊNCIAS

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, 164-195. Disponível em: http//dx.doi.org/10.1080/15544800903076044. Acesso em: 03 jul 2023.

_____. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). Encyclopedia of language and education: springer science, v. 1:

Language policy and political issues in education, 2008. p.195-211.

DIAS, Reinildes. Web Quest: Tecnologias, Multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Raquel. Gêneros textuais e ensino. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKY, Acir Mário. GAYDESCZKA, Beatriz. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino.

4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, in: COPE, B. KALANTZIS, M (orgs) Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006 pp.9-37

KARWOSKY, Acir Mário. GAYDESCZKA, Beatriz. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.

Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, 49(2): 455-479. Campinas:

IEL/UNICAMP 2010.Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_arttext acesso em 03 jul 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e Gêneros textuais: novas formas de construção de sentido. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA, Cláudia H. Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo:

Parábola Editorial, 2009.

_____. S, Moura (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo:

Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola.

Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Sheila Andrade. Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: uma produção multimodalizada. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, ano 15 n.2, 2016. P 15-39

TAKAHASHI, Fábio. O Brasil está perdido há 2 décadas no ensino médio, e caminho segue incerto. Disponível em:

www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/brasil-esta-perdido-ha-20-anos-no-ensinomedio-e-o-caminho-segue-incerto.shtml. Acesso em 03 jul 2023.

WALSH, Maureen. Pedagogic Potentials of multimodal literacy. Disponível em: http://www.acu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.pdf. Acesso em: 03 jul 2023.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA

RESUMO

O ensino e aprendizagem do inglês na escola pública é um tema de grande importância. A fluência em inglês se tornou uma habilidade essencial no mundo globalizado atual. No entanto, o sistema educacional público muitas vezes enfrenta desafios na implementação de um ensino eficaz do idioma. O acesso limitado a recursos e a falta de professores capacitados são obstáculos frequentes. Para superar essas dificuldades, é crucial investir em capacitação profissional e disponibilizar materiais didáticos de qualidade. Além disso, é necessário incentivar práticas de ensino mais interativas, envolvendo aulas práticas e imersão linguística. A colaboração entre escolas e comunidades também pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais efetivo, com intercâmbios culturais e oportunidades de prática do idioma fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: projetos; escola; inglês; comunicação; alunos.

ABSTRACT

Teaching and learning English in public schools is a topic of great importance. Fluency in English has become an essential skill in today's globalized world. However, the public education system often faces challenges in implementing effective language instruction. Limited access to resources and a lack of qualified teachers are frequent obstacles. To overcome these difficulties, it is crucial to invest in professional development and provide quality instructional materials. Additionally, promoting more interactive teaching practices, including practical lessons and language immersion, is necessary. Collaboration between schools and communities can also contribute to a more effective learning environment, with cultural exchanges and opportunities for language practice outside the classroom. Ensuring effective teaching and learning of English in public schools is essential to prepare students for an increasingly globalized and competitive world.

KEY-WORDS: Projects; school; English; communication; students.

1 INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem do inglês na escola pública podem variar dependendo do país e região específica. No entanto, de maneira geral, a maioria dos sistemas educacionais públicos oferecem aulas de inglês como uma disciplina obrigatória, a partir de um certo nível escolar. O objetivo do ensino do inglês na escola pública é fornecer aos alunos as habilidades básicas de comunicação em inglês, incluindo a compreensão auditiva e leitura, bem como a produção oral e escrita. Geralmente, o foco é em ensinar o vocabulário e a gramática básicos para que os alunos possam se comunicar em situações cotidianas.

No entanto, devido às limitações de recursos, a qualidade do ensino de inglês na escola pública pode variar. Os professores muitas vezes têm grandes turmas, o que pode dificultar o ensino personalizado e a atenção individualizada. Além disso, pode haver falta de recursos didáticos, como livros e materiais de áudio e vídeo, que possam ajudar os alunos a praticarem suas habilidades. Segundo Freire (2001) "O ensino do inglês em escolas públicas é uma poderosa ferramenta para promover a igualdade de oportunidades educacionais e preparar os alunos para um mundo globalizado."

Para superar esses desafios, os professores de inglês nas escolas públicas muitas vezes buscam maneiras criativas de tornar o aprendizado do idioma mais interessante e envolvente para os alunos, como o uso de tecnologia e atividades interativas em sala de aula. Além disso, muitos países oferecem programas de intercâmbio de estudantes que podem ajudar os alunos a aprimorarem suas habilidades em inglês, através da imersão em um ambiente de língua inglesa.

2. DESENVOLVIMENTO

A escola tem uma função muito importante nesse caso: capacitar o professor. A escola pode oferecer cursos de capacitação em inglês para os professores. Esses cursos podem ser ministrados por professores especialistas em inglês ou por profissionais externos, de outras instituições. A escola pode fornecer materiais didáticos atualizados e de qualidade, como livros, revistas, vídeos, áudios e outros recursos que possam ser utilizados em sala de aula. Também é possível proporcionar experiências práticas de imersão na língua inglesa, como intercâmbios e viagens para países de língua inglesa, para que os professores possam aprimorar suas habilidades de conversação e conhecer novas metodologias de ensino.

Uma experiência interessante e possível de ser realizada é criar grupos de estudos entre os professores, para que possam compartilhar ideias, experiências e conhecimentos. Esses grupos podem ser presenciais ou virtuais e não precisam ser somente entre

professores de inglês, como pode ser estendido para professores de outras matérias em conjunto. Também pode-se estimular o uso da língua no ambiente escolar, por exemplo, criando espaços de conversação, incentivando os alunos a conversarem em inglês em atividades extracurriculares e promovendo eventos que os alunos usem o que foi aprendido. Uma outra forma de apoio da escola com os professores é avaliar seu desempenho, com feedbacks e incentivos à melhoria contínua, baseado no que foi proposto em relação às capacitações. Essas são algumas das ações que a escola pode fazer para capacitar os professores para darem melhores aulas nas escolas públicas. A capacitação constante é fundamental para que os professores estejam sempre atualizados e motivados para oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

Mesmo com a capacitação, existe a possibilidade de não haver recursos suficientes nas escolas para que o professor consiga realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Por essa razão, há algumas formas de adaptação, mesmo que o espaço seja limitado, é possível criar atividades que aproveitem ao máximo o que há disponível. Por exemplo, utilizar paredes para colocar cartazes com palavras em inglês ou usar espaços abertos para atividades físicas que envolvam vocabulário do idioma.

Ainda que não haja materiais específicos para o ensino, é possível utilizar materiais encontrados na escola ou em casa, como jornais, revistas, livros de literatura e dicionários. O professor também pode solicitar aos alunos que tragam materiais de casa, como livros em inglês ou tragam a ideia do contexto encontrado na vida como, na rua, na internet, placas, trechos de filmes, entre outros. Jogos são uma ótima opção para ensinar de forma lúdica e sem a necessidade de materiais sofisticados. O professor pode criar jogos simples, como jogos de memória com palavras em inglês, jogos de adivinhação ou jogos de palavras cruzadas.

Mesmo sem a presença da internet na escola, muitas vezes sem a presença na casa do aluno também, o professor pode incentivar a praticarem a língua fora da sala de aula, por meio da leitura de livros, assistindo a filmes e séries ou ouvindo músicas que toquem no rádio ou na televisão. O professor pode buscar parcerias com outras escolas, instituições ou grupos comunitários que possam fornecer materiais para o ensino e trocar ideias possíveis para melhorar o âmbito escolar.

A falta de recursos muitas vezes reflete no comportamento do aluno, que por sua vez não vê interesse devido às dificuldades de acesso encontradas. Uma das maneiras de manter o engajamento é tornar as aulas interativas, criando atividades que envolvam a participação ativa dos alunos, como jogos, debates, simulações e trabalhos em grupo. Os professores podem buscar temas que sejam relevantes e fazer a conexão entre esses temas e a língua inglesa, por exemplo, ensinando vocabulário relacionado a situações do cotidiano.

Uma outra forma, se possível, é o uso de recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, pode ser uma maneira eficaz de manter o interesse dos alunos e tornar as aulas mais dinâmicas. Algo que não pode ser esquecido são os feedbacks frequentes, que são uma maneira de manter os estudantes motivados, permitindo que eles saibam como estão progredindo e o que precisam melhorar. O professor pode fornecer feedbacks tanto individuais quanto em grupo. É importante que os alunos se sintam confortáveis e acolhidos na sala de aula, para que possam se sentir à vontade para participar das atividades propostas. Deve haver um ambiente de aprendizagem positivo, com incentivo a participação de todos e

valorizando o esforço de cada um. De acordo com Cummins (2010) "A aprendizagem do inglês em escolas públicas é uma questão de justiça social, pois proporciona aos alunos acesso a um mundo de conhecimento e oportunidades além de suas fronteiras."

Outra possibilidade para engajar é fazer conexões culturais. O professor pode apresentar a cultura dos países de língua inglesa, como costumes, tradições, músicas e filmes, para que os alunos possam se interessar pelo idioma e pela cultura.

Em resumo, para manter o engajamento dos alunos de escolas públicas nas aulas de inglês, é importante tornar as aulas interativas, fazer a conexão entre a língua inglesa e a realidade dos alunos, utilizar recursos multimídia, dar feedbacks frequentes, criar um ambiente de aprendizagem positivo e fazer conexões culturais. Ainda que não haja todos os recursos que facilitariam o ensino e a aprendizagem, mesmo assim existem outros caminhos como estes apresentados, que são possíveis de fazer para que o aluno tenha interesse no idioma. Na atualidade, é possível perceber que as escolas públicas carecem de um ensino melhorado, que realmente faça com que o aluno saia de lá falando inglês de forma fluente. Porém, ainda que isso aconteça e o aluno não saia bilíngue, é necessário que ele de alguma forma tenha uma formação básica, que supere apenas o aprendizado de dois verbos.

Embora as escolas públicas possam enfrentar desafios como falta de recursos, sobrecarga de trabalho para os professores e turmas superlotadas, ainda há muitos professores dedicados e alunos capazes de aprender inglês em um ambiente escolar público.

Um bom programa de ensino de inglês deve incluir o ensino de gramática, voca-

bulário, compreensão oral e escrita, além de oportunidades de prática de conversação. Os alunos precisam de um ambiente de aprendizagem seguro e positivo, onde possam experimentar e cometer erros sem medo de serem ridicularizados. Os professores também precisam de recursos adequados, como livros didáticos, recursos multimídia e formação continuada, para ajudá-los a fornecer o melhor ensino possível aos seus alunos.

No entanto, é importante lembrar que aprender inglês na escola pública pode não ser tão efetivo quanto em um ambiente onde há mais recursos disponíveis, como escolas particulares ou aulas particulares. Além disso, a capacidade de aprender inglês pode variar entre os alunos e dependerá do seu próprio esforço e dedicação para estudar e praticar o idioma fora da sala de aula. Mesmo que o esperado seja que o aluno não saia fluente, o professor deve se lembrar que há em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes bagagens de aprendizado. Por essa razão, uma das formas de engajar esse aluno é personalizando seu ensino. Antes de começar o ensino de inglês, o professor pode aplicar avaliações diagnósticas para identificar o nível de habilidade dos alunos em diferentes áreas, como gramática, vocabulário, compreensão oral e escrita. Isso permitirá ao professor planejar o que será passado de acordo com as necessidades específicas de cada um. Como cita Kramsch (2020) O ensino do inglês em escolas públicas não deve apenas focar na aquisição de habilidades linguísticas, mas também na promoção da consciência intercultural e na valorização da diversidade cultural." O uso de materiais variados, como livros didáticos, jogos educativos, músicas e vídeos, pode ser uma maneira eficaz de personalizar o ensino para diferentes tipos de alunos. Por exemplo, estudantes mais visuais podem se beneficiar de materiais gráficos, enquanto alunos mais auditivos podem preferir atividades que envolvam a compreensão oral. Deve haver o incentivo para se tornarem mais autônomos em sua própria aprendizagem, fornecendo materiais adicionais para estudo em casa, como sites de aprendizagem online e aplicativos para celular. Isso permite que os alunos possam se desenvolver de acordo com seu próprio ritmo e interesse. Ao personalizar o ensino do inglês, é possível fazer conexões com o que se gosta na vida e com o idioma. Fornecer feedbacks individualizados para cada um, destacando suas áreas de força e sugerindo áreas de melhoria também é um jeito de adaptar o inglês para cada, mesmo que isso não leve muito tempo. Isso permitirá que o aluno possa se desenvolver de maneira mais eficaz e personalizada.

Esse conjunto de ações não precisa de muitos recursos tecnológicos e mesmo assim o professor pode fazer com sua sala de aula. De acordo com tempo e grau de dificuldade em relação ao número de pessoas presente na sala, o professor não precisa e nem deve trabalhar sozinho. A união com outras disciplinas para atividades interdisciplinares é uma realidade e pode trazer muitos ganhos para todos, principalmente se a escola em si não tem recursos para nenhum dos docentes.

A classe pode trabalhar em grupos para pesquisar um tópico específico, como história, ciência ou cultura. Cada grupo pode ser liderado por um docente de uma disciplina diferente, com o professor de inglês auxiliando na pesquisa e produção de relatórios e apresentações no idioma.

Os professores podem trabalhar juntos para organizar debates sobre tópicos relevantes em diferentes disciplinas, como política, economia e meio ambiente. Os alunos podem aprender vocabulário específico e estratégias de argumentação em inglês, ao mesmo tempo em que se aprofundam no conteúdo de outras disciplinas. Os textos em inglês relevantes para outras disciplinas, como artigos científicos, literatura ou notícias, podem ser utilizados como base para discussões e atividades de compreensão de leitura.

Em relação a matérias com direcionamento mais artístico, os professores podem colaborar em projetos teatrais bilíngues, como encenações de peças de Shakespeare ou outras obras de teatro. Isso pode envolver alunos de várias disciplinas, como literatura, artes cênicas e línguas estrangeiras.

Também há filmes em inglês relevantes para outras disciplinas, como documentários sobre ciência, história ou meio ambiente. Os alunos podem assistir aos filmes com legendas e participar de discussões sobre os temas e os aspectos linguísticos do filme.

Dessa forma, a língua inglesa passa a ter um contexto na vida do aluno, já que muitas vezes o tempo da aula é pequeno e se comparado a outras disciplinas, é possível perceber que o aluno não inclui em sua rotina escolar. Mas com a ligação do idioma em outros momentos, com outros professores das matérias variadas, a presença do estudo do inglês se torna mais forte. Inclusive a questão do tempo para disciplinas como inglês e outras especialidades, é discutível. Esse é um problema comum enfrentado pelos professores pois, em algumas séries, a aula ocorre apenas uma vez por semana, o que em muitos casos prova que não é possível ser fluente com o estudo único do idioma da escola em razão do tempo hábil, além da falta de recursos, comportamento dos alunos e falta de incentivo de muitos pais.

Para que esse fato não atrapalhe o ensino e a aprendizagem do aluno nas aulas, existem algumas alternativas, como a apresentada anteriormente sobre fazer atividades interligadas com as outras disciplinas para que o aluno aumente o seu tempo de contato com a língua.

Uma outra forma é buscar recursos fora da escola, para que o indivíduo tenha como tarefa saber identificar a presença do inglês em seu entorno, mesmo que não tenha percebido o professor pode dar esse início na mente do aluno para que ele saiba reconhecer e sentir que está inserido no idioma. isso facilita a aprendizagem natural e contextualizada.

Um outro fator sobre o tempo de aula se trata do quanto é importante que o professor tenha clareza sobre os objetivos de aprendizagem que deseja alcançar durante o período disponível com a sua classe. Ao priorizar os objetivos, o professor pode planejar atividades que estejam alinhadas com o que possa ser concluído no tempo disponível. Em vez de tentar cobrir todos os aspectos da língua inglesa em pouco tempo, o professor pode optar por focar nas habilidades essenciais, como a comunicação oral e a compreensão de leitura. Isso pode ajudar a maximizar o tempo de aula e a garantir que os alunos estejam desenvolvendo habilidades práticas que possam ser usadas no futuro.

Uma possibilidade também seria usar o tempo de aula para preparar os alunos para situações da vida real em vez de se concentrar apenas em gramática e vocabulário, o professor pode usar o pouco tempo que está presente para preparar os alunos para situações da vida real, como fazer uma apresentação, fazer uma entrevista de emprego, ou lidar com situações cotidianas em inglês. Dessa forma, o tempo de aula pode ser usado de forma mais produtiva e prática.

Para que o aluno tenha a possibilidade de levar o ensino do inglês para sua vida pessoal e cotidiana, é necessário o apoio e incentivo da família. A escola tem uma ligação direta com os pais e por isso, o ensino e a aprendizagem ficam mais fáceis e eficazes quando há colaboração mútua.

Os pais podem incentivar seus filhos a praticarem inglês em casa, seja lendo livros, assistindo a filmes ou séries, ou mesmo conversando em situações cotidianas. Isso pode ajudar a consolidar o aprendizado em sala de aula e a tornar a internalização do idioma mais consistente. Eles também podem manter uma comunicação regular com os professores de seus filhos, para saber como estão indo as aulas, quais são as atividades e o que seus filhos precisam melhorar. Isso pode ajudar a criar uma colaboração entre os pais e os professores, visando ao sucesso acadêmico dos alunos.

Os pais podem ajudar seus filhos a estabelecerem metas de aprendizagem realistas em relação ao inglês. Por exemplo, definindo metas de leitura de livros ou praticando habilidades de conversação com um tutor ou um nativo da língua inglesa. Ao estabelecer objetivos, os alunos podem se sentir mais motivados e focados em seus estudos. Outro ponto motivacional é que eles participem das atividades extracurriculares relacionadas ao inglês, incentivando seus filhos a participar de atividades, como clubes de conversação, teatro ou grupos de estudo. Essas iniciativas podem ajudar a aprimorar as habilidades dos alunos e a tornar o aprendizado mais divertido e interessante.

Além disso, cabe aos pais fornecerem suporte emocional e motivacional aos seus filhos em relação ao aprendizado de inglês. Eles podem elogiar os esforços do aluno, encorajá-lo a persistir e acreditar em si mesmo, e ajudá-lo a superar eventuais desafios e obstáculos. Isso pode contribuir para um ambiente de captação positivo e encorajador tanto em casa quanto na escola.

Atualmente, a situação das escolas não é uma referência igualitária, mesmo sendo públicas e seguindo um certo padrão estipulado pelas normas governamentais. Isso se dá pela variabilidade de local, tamanho do ambiente, público que frequenta, valor da verba destinada, entre outras razões.

Nas escolas públicas, mesmo com essas diferenças, há uma base que se repete em todas elas, como número de alunos por sala, tempo de aulas, salários dos docentes, contato com os pais em reuniões entre muitas outras formas bem parecidas de abordagens e fatos escolares. Ou seja, o professor já tem uma certa ideia de como vai ser a dinâmica das aulas e como vai conseguir proceder para tornar aquele momento de estar ensinando o idioma em algo significativo e realmente útil para o aluno. Algo muito presente na escola pública atualmente é a dificuldade encontrada por conta de comportamento e barulho por parte dos estudantes da sala ou de salas adjacentes. Uma boa parte do tempo que deveria ser dedicado ao uso mais aprofundado do idioma, se rende a tentativa de controle do volume e de acalmar os alunos para que estes consigam voltar seu foco ao que será tratado durante aqueles minutos de aula. Os professores de inglês precisam ter uma abordagem inovadora e criativa para ensinar a língua, especialmente diante do pouco tempo de aula e das limitações de recursos e materiais. Eles precisam ser capazes de envolver e motivar os alunos, criando um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, que promova a participação ativa deles.

Os estudantes, por sua vez, precisam estar comprometidos com o aprendizado da língua, aproveitando ao máximo o tempo de aula e praticando o inglês em suas atividades cotidianas. Além disso, devem ter a consciência de que o aprendizado de inglês é uma habilidade que exige esforço e dedicação constantes, e que seus esforços serão recompensados no futuro. Esse esforço é encontrado muitas vezes em uma pequena parte daqueles presentes. Em razão da situação que passa a ser descontrolada em muitos casos, a parte minoritária interessada, sai em

defasagem, mesmo que o professor tenha contemplado a todos com um material pensado, planejado previamente e com muita qualidade, acaba encontrando essa barreira vinda dos próprios estudantes.

Os pais também têm um papel crucial no processo de aprendizagem de seus filhos, ajudando a criar um ambiente favorável para a prática regular do inglês e colaborando com os professores para alcançar as metas de aprendizagem dos alunos. Essa colaboração é comumente entendida de forma equivocada por parte de pais e alunos, que ao transferirem a própria responsabilidade para a escola e para os professores, se excluem do papel muito importante que tem neste momento necessário de sustentação do idioma.

É no momento da aula que a ideia da mudança que o idioma pode trazer na vida do estudante, se mostra possível e o aluno precisa perceber e integrar para a sua vida essa possibilidade. É necessário o entendimento a curto, médio e longo prazo da eficácia e importância do idioma na vida do aluno.

A curto prazo por se tratar de que é no momento da vida escolar que se adquire a base do conhecimento necessário para ampliar sua visão de mundo. A médio prazo, pois ao se tratar da integridade de uma nova língua, esta não leva apenas algumas aulas e sim, anos para ser realmente aprendida e internalizada, o que leva o estudante a refletir que o início deve ser imediato.

E a longo prazo, pois a vida escolar é finita. Ela ocupa um tempo irrisório da vida do indivíduo comparado ao restante de sua jornada. O aluno deixará de ser daquela instituição e finalmente colocará em prática na vida que seguir, o que aprendeu. Para isso, ele precisa estar preparado para o mercado de trabalho, oportunidades de viagem, se relacionar com pessoas estrangeiras entre outras possibilidades que podem acontecer e o aluno precisará ter esse conhecimento prévio.

Essa consciência é encontrada em poucos estudantes em relação a maioria da escola, devido à falta de recursos para deixar a aula mais interessante, o ambiente carente em alguns casos, a própria necessidade básica do aluno, mas principalmente pela escassez de apoio vinda dos pais, que muitas vezes não imputem na educação familiar como uma necessidade para o futuro.

Por fim, a escola precisa fornecer o suporte e recursos necessários para garantir que o ensino de inglês na escola pública seja eficaz e inclusivo. Isso envolve investimentos em infraestrutura e materiais didáticos, bem como em capacitação de professores e incentivo à participação dos alunos e seus pais.

Os recursos são variados como mencionado acima, mas seguem um certo padrão das escolas públicas como um todo, em relação aos acessos tecnológicos. A quantidade de frequentadores impossibilita a forma de acesso mais individualizada, tendo que ter a opção de formatos mais generalizados para cobrir a demanda.

Em muitos casos, os recursos tecnológicos e sua ausência não são o maior caso de conflito o quanto é quando se trata de infraestrutura. Muitas escolas são carentes de necessidades praticamente básicas e ficam à mercê de lidar com o que é possível para suprir minimamente as necessidades dos alunos, dando prioridades a outros recursos que não sejam ligados ao ensino do inglês. E este acaba sendo mais um ponto de atenção na hora que o professor vai ministrar sua aula e tem que lidar com esses fatores estruturais.

Se tratando de materiais didáticos, o que é fornecido para as escolas públicas em muitos casos encontra-se algo genérico, voltado para alunos homogêneos em salas totalmente heterogêneas. Os materiais funcionam como uma base de estudo que não pode ser usada singularmente, mas com apoio de materiais adjacentes para complementar. Materiais esses que como mencionado ao longo deste artigo, variam de professor, escola e aluno para serem possíveis ou não de aplicação em sala. Para que a escola possa fornecer para docentes e estudantes, é necessária uma conscientização coletiva da importância da presença do inglês na vida escolar, não apenas das matérias mais tradicionais como português e matemática. Essas matérias serão usadas ao longo da carreira do aluno, mas a defasagem do inglês é tão prejudicial quanto a defasagem destas e de outras matérias. E para que o professor saiba lidar com esses materiais didáticos e possa ter a possibilidade de se superar ao usar outras formas, a escola deve sempre atualizar o professor de forma útil para que ele possa aplicar o que aprender na capacitação, sem que permaneça apenas no campo da ideia.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser um trabalho que alcance seu máximo potencial, todos os pilares de sustentação precisam estar alinhados. Pais, alunos, professores e escola, precisam estar concisos no propósito do aluno aprender inglês, mesmo com as adversidades encontradas no âmbito escolar. É fundamental que os pais estejam engajados no processo educacional de seus filhos, reconhecendo a importância do aprendizado do inglês e apoiando-os em seu percurso. Além disso, é necessário que os alunos tenham motivação e dedicação para aprender, entendendo os benefícios de adquirir habilidades no idioma e se esforçando para alcançar seus objetivos. Os professores desempenham um papel crucial nesse processo, pois são responsáveis por guiar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Eles de-

vem estar comprometidos com o ensino de qualidade, utilizando métodos pedagógicos eficazes e adaptados às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, é importante que os professores estejam atualizados em relação às melhores práticas de ensino do inglês como língua estrangeira.

Por fim, a escola como um todo deve oferecer um ambiente propício para a aprendizagem do inglês. Isso envolve desde a infraestrutura adequada até uma abordagem pedagógica coerente e um planejamento curricular consistente.

REFERÊNCIAS

CUMMINS,J. Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners. Teachers College Pr. 2010. 95p.

FREIRE,P. Education for Critical Consciousness. Bloomsbury Academic. 2003. 147p.

KRAMSCH, C. Language as Symbolic Power. Cambridge University Press and Assessment, 2020. 43p.

ARTE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA PIMENTA

RESUMO

A brincadeira na infância se constitui em momento que marca o desenvolvimento das relações, interações e brincadeiras que a criança vai concretizando e experimentando no processo de aprendizagem, no seu aprendizado e nas descobertas que vai realizando e que vai deixando muitas lembranças que o tempo não desfaz. A pesquisa é de cunho bibliográfico utiliza materiais disponíveis para o embasamento do referencial teórico reportando aos autores Piaget (1996, 2011), Oliveira (2002), Kishimoto (2003), Bomtempo (1986), Cunha (2001), entre outros. O presente artigo centra sua reflexão nas brincadeiras na educação infantil em que se percebe que que as atividades lúdicas proporcionam a apreensão do conhecimento e da aquisição do saber que a criança faz com as descobertas por meio de vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio das atividades lúdicas, das brincadeiras, dos jogos a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita sua existência e a dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e se desenvolve de forma plena.

Palavras-chave: Brincadeiras; Criança; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Playing in childhood constitutes a moment that marks the development of relationships, interactions and games that the child is concretizing and experiencing in the learning process, in his learning and in the discoveries he is making and that leaves many memories that time does not undo. . The research is of a bibliographical nature, using materials available for the basis of the theoretical reference, reporting to the authors Piaget (1996, 2011), Oliveira (2002), Kishimoto (2003), Bom Tempo (1986), Cunha (2001), among others. This article focuses its reflection on games in early childhood education, in which it is perceived that ludic activities provide the apprehension of knowledge and the acquisition of knowledge that the child makes with discoveries through a ludic experience in the teaching-learning process. Through ludic activities, games and games, the child communicates with himself and with the world, accepts his existence and that of others, establishes social relationships, builds knowledge and develops fully.

Keywords: Games; Child; Child education; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira é de extrema importância não só para a Educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. O brincar precisa urgentemente ser resgatado tanto na família quanto na Escola. Temos que brincar mais. O processo de aprendizagem é um processo lúdico, prazeroso, é um processo de descobertas, de curiosidade.

A humanização das atividades passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer e isso passa pela oportunidade de brincar mais, seja na Escola, na família uma vez que a vida é tão corrida, o cotidiano é tão estressante e louco que acabamos não parando para esse tempo de lazer, esse tempo de brincadeira, então, brincar é muito importante, brincar faz parte da vida e assumir essa dimensão de vida e a saúde depende dessa questão do lazer, de estar mais relaxado, de construir, de termos metas a serem alcançadas em termos mais gerais.

O presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e sua reflexão central gira em torno das brincadeiras e atividades lúdicas na Educação Infantil na apreensão do conhecimento e da aquisição do saber que a criança faz com as descobertas por meio de vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem.

Piaget (1970, 1996, 2011), Oliveira (2002), Kishimoto (1994, 2003), Bomtempo (1986), Cunha (2001), o Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) defendem a brincadeira como parte primordial na infância e na educação infantil, fase em que as crianças desenvolvem o raciocínio-lógico, a interação com o mundo se as brincadeiras forem utilizadas pelos profissionais da educação dando liberdade para que as crianças possam se desenvolver de forma autônoma e feliz.

Urge a necessidade de resgatar a brincadeira, esse brincar como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes, como uma maneira do ser humano enriquecer a vida em qualquer atividade.

O lúdico pode ser um agente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem e isso nos instiga a investigar como o lúdico está sendo concebido e trabalhado pelos professores de Educação Infantil, levando em conta que essa é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é uma época em que a criança inicia sua vida social, interagindo com o mundo e descobrindo, aprendendo sempre coisas novas. O sucesso do aprendizado está no fato da criança ir se familiarizando com as tarefas, com as regras, reconhecendo que é capaz de fazer novas descobertas, de interagir com seus colegas, de fazer as regras de acordo com a brincadeira ou com o jogo.

É na primeira infância que a primeira arquitetura do cérebro começa a se formar e continua ao longo do tempo moldada pelas experiências vividas, no entanto, as experiências mais marcantes vem dos relacionamentos que envolvem a criança: pais, parentes e cuidadores em geral.

A primeira infância é o período de maiores transformações visíveis que acompanharão o ser humano ao longo de toda sua vida, é claro que até o final dos dias o ser humano está mudando, se desenvolvendo, aprendendo, se aprimorando, ou seja, se desenvolvendo.

O ser humano nasce para aprender novos conhecimentos, descobrir novas possibilidades e dentre essas novas aquisições está o fato de fazer a aquisição da fala em seu processo de desenvolvimento que reorganiza toda a forma da criança pensar o mundo.

Temos a aquisição da marcha em que a criança que não engatinhava e passa a marchar, ou seja, ela passa a ver de forma diferenciada o mundo alterando suas relações espaciais e isso vai lhe garantir o desenvolvimento cognitivo, isto é, a capacidade de fazer de conta, a capacidade de pegar um objeto usado de uma forma diferente do que o objeto é.

Outro fato de extrema importância é criança desde pequena aprender a intenção do outro porque os desencontros que ela tem com outra criança muitas vezes a levam a insistir no desencontro até que os dois ou três coleguinhas se entendam no sentido de perceberem o que eles estão fazendo como projeto conjunto.

Podemos citar uma série de outras condições e experiências em atividades com várias linguagens na Educação Infantil que garante diferentemente de casa outro nível de ambiente, com regras mais claras, com outras pessoas envolvidas, com um adulto para mediar as novas descobertas e as novas aquisições de conhecimento proporcionado pela experiência que vem da arte de brincar e se divertir com os seus coleguinhas sob a orientação e supervisão do adulto que está presente no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A educação da criança se centra toda as atividades da Educação Infantil e, portanto, com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (BRASIL, 1998, p. 21).

A criança ao ter suas vivências e sentimentos respeitados se torna um ser único, singular valorizando suas próprias características e sua forma de ser e estar no mundo por meio de sua individualidade. Portanto, a criança é um ser em constante mudança e suas ações, nas interações que estabelece, no descobrimento e na forma de transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades que estão presentes na infância e nesta fase da vida a criança pode brincar, é um direito que está assegurado na Legislação as brincadeiras, os jogos, o faz-de-conta possibilitando que descubra o mundo e também se descubra ser humano que se descobre com os outros nas relações que estabelece.

A Escola pode garantir a equidade de experiências e oportunidades a todas as crianças que sejam as crianças que já tem uma família mais interessada no seu processo de aprendizagem, quer as famílias que estão com condições de vida mais difíceis se pode ter um novo espaço em que as crianças de todos esses grupos possam ter as mesmas oportunidades de atividades, de crescimento e de desenvolvimento.

Outra percepção nítida é o enriquecimento vocabulário da criança, ou seja, é nítida a diferença de uma criança que vem de uma Pré-Escola bem-organizada de uma criança que não teve essa oportunidade. As crianças que vem de experiências com educação Infantil apresentam um vocabulário mais rico e a disparidade se percebe nas crianças a diferença de desempenho nas crianças dando oportunidades equânimes para que o desenvolvimento aconteça para todos.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção série do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

A presença do lúdico torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente. Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do

jogo infantil.

Portanto, com base nesse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens, acadêmicas e escolares.

O brincar da criança, visto do prisma aqui apresentado, não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

As brincadeiras enriquecem o currículo, cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

O brincar na Escola tem também uma função informativa para o professor. Ao observar uma brincadeira e as inter-relações entre as crianças em sua realização, o educador aprende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação.

É necessário destacar que o brincar é visto neste trabalho, no sentido amplo, ou seja, no da atividade lúdica e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Cabe ao educador terá condições de programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo e que sejam adequadas às possibilidades reais de interação e compreensão que elas apresentam em determinado estágio de seu desenvolvimento.

O lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. De modo geral, encontramos na literatura referências à atividade lúdica associada a essas três formas presentes em Bomtempo (1986), Kishimoto (1994), esses termos não apresentem conceitos homogêneos na área.

No entanto, de acordo com Kishimoto (1994):

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 1994, p. 17).

Há muito tempo a educação tem se mostrado muito sisuda, carrancuda, existe uma visão de que a escola é algo penoso, a culpa é do processo de internalização de alguns conceitos, de algumas palavras chaves no cotidiano infantil, por exemplo, dever de casa, por que dever de casa? Se habitua a criança, desde muito cedo, nas suas primeiras experiências interacionais com a escola a depreender que a escola é algo penoso, é um dever e não um prazer.

Essa concepção já é semeada nos primeiros momentos formais do desenvolvimento humano. É chegado o momento da Escola assumir um outro papel não só no segmento da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio de uma educação mais leve, mais suave, mais prazerosa e que, certamente passa pelo lúdico que é uma das características inerentes ao ser humano e sua personalidade, a biologia humana que é o ser brincante que somos naturalmente quando nascemos.

Bomtempo (1986), ressalta que o brincar na Educação Infantil fornece às crianças a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. É uma atividade gratuita, que favorece um espaço a imaginação que não tem tempo nem lugar para acontecer, mas precisa de muito tempo e de um lugar que seja acolhedor (CUNHA, 2001).

O embasamento teórico do lúdico na educação poderia ser pensado a presença do lúdico no processo educativo está no fato de lidarmos com a pessoa, com esse tecido humano que é complexo e que nos desafia constantemente em nossas práticas educativas.

A educação não se faz com o indivíduo, se faz com o grupo e a melhor coisa que se faz quando o grupo está unido é a brincadeira. Isso está presente na história desde Platão que foi um dos primeiros a defender a recreação como algo fundamental no desenvolvimento do pensamento no ser humano.

A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu? Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo ampliando, modificando e transformando o mundo em que vive suas experiências.

A criança ao brinca amplia as possibilidades e aprende pelo processo de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não brinca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.

No contexto em que estão inseridas as

crianças se notam os brinquedos, os jogos, as brincadeiras em casa, na escola possibilitam essas ferramentas, que as interessam, por isso, no âmbito escolar não seria diferente, a ludicidade, as brincadeiras, os jogos e brincadeiras estão inseridos nesse espaço e se constituem o próprio processo do ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Segundo Piaget (1996), quando a criança entra em contato com novas experiências ao ver ou ouvir coisas que são novidades para ela, acaba se adaptando esses novos estímulos, às estruturas cognitivas que já possuía anteriormente.

A busca dos estímulos deve ser para todos, algo enriquecedor e prazeroso, portanto, dentro do contexto escolar deve ser oferecido as crianças, como diz Abramovich (1995) e Oliveira (2002), que, nessa fase de suas vidas, o que mais predominam são as atividades com jogos e brincadeiras. Assim trabalhar o lúdico, a fantasia, a contação de histórias na certeza de obtermos resultados positivos para que as se apropriem do conhecimento interativamente.

Oliveira (2002), contribuí com suas pesquisas relevando o uso da ludicidade na escola, mais especificamente na educação infantil. Assim, ressalta Oliveira (2002):

A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital etc.), que contém não só temas, mas também regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturarem certos jogos de papéis em atividades específicas (OLIVEIRA, 2002, p. 231).

Portanto, na Educação Infantil é extremamente importante o espaço dado para as brincadeiras de forma harmoniosa, com atividades que desenvolvam a criança de forma prazerosa incentivando-a a buscar novos meios e formas de interação com as pessoas com quem se relaciona experimentando novas formas de ser e estar no mundo.

Segundo Piaget (2011), quando a criança entra em contato com novas experiências ao ver e ouvir coisas que são novidades acaba se adaptando esses novos estímulos, às novas estruturas cognitivas que já possuía anteriormente.

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p. 89).

Podemos utilizar inúmeras formas de jogos disponíveis, no entanto, o encantamento da criança por histórias é fidedigno. O universo da leitura e escrita se dá pelo simples fato de não unir letras e sons, mas sim de saber que dentro de um livro, há histórias que ainda não conhecem, há reis e rainhas, há magia, há viagens encantadoras e há personagens magníficos.

A forma como cada educador adapta esta leitura em sala de aula, está firmemente relacionada à ludicidade. A maneira como abordar uma simples leitura, com entonação de voz, gestos, sorrisos ou imitações, faz a criança flutuar nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível e isso pode tocá-la e fazê-la querer continuar, saber mais, se interessar, se deixar seduzir pelo encantamento e pela magia que só a leitura proporciona a quem dela se deixa tocar e, assim, transformar sua vida constantemente.

Com os novos recursos tecnológicos, a arte de contar histórias conta com novos recursos de sons musicais e animais da própria história, mistura perfeita que cativa, prende e incentiva nossas crianças que respondem instantaneamente aos novos estímulos e novas possíveis formas de aprender, de conhecer, de estar, de ser.

O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Essas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o simples fato de brincar. Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brincar tivesse hora e fosse um processo estanque, o momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quando o aprender perde essa dimensão o conhecimento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.

Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.

O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema “daque-

le biscoito famoso" – "é por isso ou por aquilo", ou seja, a criança brinca para aprender ou aprendeu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debruçar sobre esse lema do biscoito, mas precisa ser colocado na prática, na experienciação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.

Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os professores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do processo educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo em que o jogo é um excelente adjuvante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jogo é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem tomando-se por base o lúdico.

No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a criança brinca que está sendo conduzido, veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interrelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de integração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a presença de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.

Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante, mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática daquela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializador?

O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momento em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir com base na relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.

Tomando-se por base esses aspectos aparece a questão da criatividade, cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá perceber que precisou engendrar outras soluções, precisou inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo proposto pelo jogo.

E por fim, temos o aspecto motivador, em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma proposta uma vez que foi feito todo um desenho no sentido de "A" até "B", ou seja, ela atingiu os objetivos propostos e isso propicia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no desenvolvimento da criança.

Por meio da brincadeira a criança se desenvolve e vai fazendo a experiência do aprendizado neste universo. É inerente a criança a aprendizagem por meio da brincadeira, isso se inicia em casa e a Escola tem a função de ampliar essas aprendizagens, ampliar o desenvolvimento por meio da brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem dois eixos norteadores que são as brincadeiras e as interações. Esses eixos norteadores se dividem em seis direitos de aprendizagem: o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

A Educação Infantil, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), elenca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

- Direitos a conviver;
- Direito a explorar;
- Direito a se expressar;
- Direto a se conhecer;
- Direito a brincar;
- Direito a participar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC aborda os cinco campos de experiência:

- O eu, o outro, o nós, o corpo, os gestos;
- Movimentos, traços, sons cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades;
- Relações e transformações.

Quando nos reportamos a brincadeiras já vamos vendo todos esses direitos garantidos desde que a brincadeira seja exe-

cutada no ambiente escolar. A brincadeira é a essência da criança, sendo a essência da criança não há processo educativo na Educação Infantil sem trazer o brinquedo como eixo norteador primordial de qualquer atividade nesse segmento da educação básica.

As crianças valendo-se do momento em que acordam, elas dão início a atividade lúdica. Durante o dia, sendo a essência da criança a brincadeira, cabe à educação assumir o papel intencional em trazer as brincadeiras para todas as ações pedagógicas, as ações educativas que a escola desenvolve.

O educador ao planejar e possibilitar e possibilitar situações de brincadeiras se está considerando o que a criança traz de essência e isso é colocado de forma intencional no sentido de desenvolver as habilidades e competências nas brincadeiras com as crianças no cotidiano em que serão feitos as descobertas e o aprendizado se dará de forma prazerosa e lúdica.

Por meio das brincadeiras a criança desenvolve o vocabulário, ela tem a possibilidade de manifestar como está naquele dia o seu desenvolvimento emocional, ela irá nomear os objetos, nomeará as pessoas, então, existem muitas possibilidades de aprendizagem.

O professor ao manifestar a intencionalidade precisará planejar as brincadeiras com objetivos específicos a serem alcançados, ou seja, essas brincadeiras precisam ser planejadas dentro da rotina das crianças na escola pelo professor de Educação Infantil.

O brincar é considerado um ato social. Socialmente a criança vai se organizando e vai possibilitando o desenvolvimento do pensamento e das linguagens por meio da brincadeira. Quando o professor faz o planejamento e propõe a brincadeira livre ou dirigida que pode ser uma brincadeira com regras, um jogo simbólico que deve estar de acordo com o planejamento e com o que se quer desenvolver com o grupo de alunos ou especificamente com determinadas crianças.

É de fundamental importância que a Escola tenha momento de brincadeiras dirigidas e de brincadeiras livres, mas independente da característica livre ou dirigida a intenção e o olhar precisam estar focados para garantir que aquele momento se transforme em objeto de ensino e em uma possibilidade ideal de aprendizagem.

É importante ter esses momentos livres ou dirigidos em que as crianças irão brincar. Isso é impossível de realizar a observação de trinta crianças em uma sala de aula. Isso é possível com base em um planejamento diário ou semanal em que se prioriza um determinado grupo de crianças em que o professor irá fazer a observação em determinada brincadeira em que os alunos daquele grupo serão objeto de observação em que um registro será feito sobre o que for observado.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconiza a criança do século XXI que apresentam possibilidades variadas em relação à tecnologia, ao conhecimento científico, à possibilidade de se comunicar e de argumentar, então, com essa criança é insuficiente o giz e a lousa, para essa criança é necessário propostas mais ousadas que podem vir a se constituir em um processo de apreciação artística trazendo para uma brincadeira ou uma atividade simbólica, um jogo simbólico. O importante é não ter medo e deixar a tecnologia nas mãos dos alunos que eles sabem como fazer o uso correto dessas tecnologias.

Nessa breve reflexão foram contempladas várias competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é a questão midiática, as interações, a empatia, o conhecimento, relacionamento que precisam serem planejadas intencionalmente pelo professor não para isso, mas incluída dentro de um planejamento das demais ações na Educação Infantil que se dão no campo da experiência e que são desenvolvidos esses direitos das crianças de brincar no processo de aprendizado.

É necessário ao professor interpretar os silêncios, observar as relações que vão se estabelecendo entre as crianças, as crianças que estão mais distantes, as crianças que estão mais próximas, a administração dos conflitos que vão surgindo e que tendem a aparecer nestes momentos, muitas vezes a criança não sabe como resolver determinadas situações, por exemplo, quando duas crianças querem o mesmo brinquedo para brincar, o professore precisa intervir ensinando as crianças a resolver os conflitos e aprender a dividir um brinquedo, um espaço, um amigo usando o argumento, ensinar a partilhar que se tornam competências importantíssimas que podem ser desenvolvidas por meio das brincadeiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano vai desenvolvendo diversas habilidades que carrega para sua vida adulta, experimentando o mundo ao seu redor que irão nutrir sua vida, descobrindo a sua vocação para o brincar. No entanto, muitos adultos esquecem que o brincar acompanha o ser humano na sua vida por em que desenvolva suas atividades essa dimensão o ser humano precisa resgatar para que a valorização da brincadeira volte a fazer parte do seu estado de ser humano que se desenvolve por toda a vida.

Refletir sobre o ato de brincar na Educação Infantil é pensar na essência, ou seja, para a criança não há outra característica para aprender a não ser por meio das brin-

cadeiras que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e das diferentes linguagens que as crianças desenvolvem.

Vamos brincar, vamos brincar juntos, o professor pode e deve brincar com os alunos, sentar no chão, discutir, fazer uma jogada, jogar com eles, brincar com as crianças e em alguns momentos fazer a troca de papéis e sempre observar essas brincadeiras, isso é possível e é dessa forma que as crianças aprendem e apreendem o mundo a sua volta e vão fazendo as transformações e estabelecendo novas relações com novas descobertas e é dessa forma que vamos percebendo o conhecimento sendo construído na Educação Infantil.

O universo lúdico é uma lacuna que precisa ser ocupado uma vez que a tecnologia, os brinquedos eletrônicos são mais utilizados do que os brinquedos que são construídos de forma conjunta pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

O resgate do espírito lúdico, do fazer, da manipulação do brinquedo desenvolve habilidades essenciais no desenvolvimento infantil. Quando o professor tem criatividade, tudo que se joga fora tem uma utilidade e pode ser reaproveitado como desenvolvimento da capacidade lúdica nos alunos em sala de aula de forma prazerosa e alegre.

A criança precisa criar e recriar a imaginação e extrapola deixando um caminho aberto que extrapola o brinquedo em si. É possível aprender brincando quebrando os tabus para os paradigmas que a aquisição do conhecimento proporciona aos alunos.

Coragem e teimosia fazem parte da aventura de ensinar. Hoje existem diversas formas de fazer os alunos aprenderem e estamos imersos em uma onda tecnológica que prioriza o individual em detrimento de um trabalho em grupo. No entanto, ousar é possível e só se chega quem se arrisca a percorrer um caminho que vai determinando e determinado onde pode se chegar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BOMTEMPO, E. (Coord.). Psicologia do Brinquedo: Aspectos Teóricos e Metodológicos. São Paulo: USP, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CUNHA, N. H. da S. Brinquedoteca: Um Mergulho no Brincar. São Paulo: Malteses, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Currículo de Educação Infantil: Creches e Pré-Escolas. Significado do Termo Currículo, Currículo de Educação Infantil: Critérios de Qualidade e Instrumentos de Implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Brasília, Dez, 1994. (Mimeo).

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis. Educação e Pesquisa, V. 27, Nº 2, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação; 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo da Criança. Rio de Janeiro: Zahar. 1996.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A LITERATURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

MARIA JOSÉ CONCEIÇÃO A MARCONDES

RESUMO

Na Educação Infantil, a utilização da leitura estimula a aprendizagem, além de propiciar modos e formas de educar que permitam aos alunos o ingresso no mundo da leitura.

A contribuição da Literatura para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Portanto, se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

Palavras Chave:, Literatura, Professores, Educação Infantil, Bebês e Crianças.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil possibilita às crianças novas experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, proporciona um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural.

A Literatura é uma ferramenta que auxilia o desenvolvimento da inteligência e da imaginação, transformando o mundo real em faz-de-conta, sendo importante valorizar a leitura e o contato com os livros como fonte de prazer. Os pequenos devem ser estimulados pelos adultos, com atividade de leitura e contação de histórias em casa, bem como internalizar na criança o hábito dela contar histórias e recontar as ouvidas. Sobre este

papel desempenhado pelo Literatura Infantil, Teles e Soares (2013, p. 4) alertam para o fato de que a Literatura Infantil é o caminho que leva as crianças ao mundo da leitura de maneira divertida, pois através de seu caráter mágico e lúdico faz com que a atenção das crianças se volte a ela.

Assim, o contato da criança com a Literatura é essencial para a sua formação como leitora de mundo e, além disso, quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances de desenvolvimento do prazer pela leitura. Com base no percebido, é o professor um importante mediador, familiarizando o aluno com o texto literário e sendo uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia.

Histórico da literatura infantil

A comunicação oral é uma das mais antigas e tradicionais formas de trocar experiências. Desde os primórdios, os seres humanos habituaram-se a partilhar as vivências, as descobertas e os medos de cada dia.

Com o surgimento da linguagem articulada, os grupos começaram a falar uns com os outros sobre o ambiente em que viviam, os animais que caçavam, os instrumentos que fabricavam, os frutos que recolhiam e tudo aquilo que os preocupava. Desta forma, pouco a pouco, o ato de relatar as ações cotidianas passou a ser uma das atividades mais universais de toda a humanidade.

Pode-se dizer que, contemporaneamente, o que se conhece de Literatura Infantil teve a sua origem nas histórias narradas naqueles tempos, as quais foram conservadas e transmitidas oralmente de geração para geração (Tavares, 2010).

Segundo estudiosos como Ariès (1986), como não havia diferenciação de idade, os livros destinados para crianças não existiam, sendo que estas participavam, junto com o adulto, das tradições populares, tais como: escutar as narrativas dos contadores de histórias. A criança

da nobreza ouvia trechos de clássicos; a criança da aldeia, ouvia lendas. Nesse período, crianças e adultos compartilhavam os mesmos lugares em diversas situações, inclusive na educação escolar.

Afirma Ariès (1986, p. 183) que, "de um lado, as crianças foram separadas dos mais velhos e, de outro, os ricos foram separados dos pobres".

No decorrer da História, o conceito de infância e de criança foi interpretado de várias maneiras. No século XIX, a criança passa a ter maior visibilidade e as produções literárias começam a atender as necessidades do desenvolvimento infantil. Além deste cuidado com o pedagógico, surge também a preocupação em estimular os consumidores a comprar obras impressas (Oliveira, 2015).

Nessa direção, Zilberman (2003, p. 13) acrescenta que antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância.

Neste século, surgem obras partindo de contos populares e do folclore, como "João e Maria" e "Rapunzel", dos Irmãos Grimm, escritores alemães, e "O Patinho Feio", do dinamarquês Hans Christian Andersen. "São autores da metade do século XIX que confirmam a Literatura Infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantido sua continuidade e atração", como explicam Lajolo e Zilber-

man (2003, p. 21).

Já Diógenes e Justo (2018, p. 2) aduzem que os primeiros livros destinados ao público infantil foram escritos no final do século XVII e meados do século XVIII, com intuito educativo e moralizador. Antes desse período não se escrevia para as crianças.

Quanto ao Brasil, a valorização da Literatura e dos livros infantis surgiu em meados do século XX, por obra de Monteiro Lobato e sua "Turma do Sítio do Pica- Pau Amarelo".

O sucesso de suas coletâneas rompe com as convenções estereotipadas da época e oportuniza a produção de livros literários para crianças. Por volta de 1970, a Literatura ganha um novo impulso sendo considerada muito importante ao desenvolvimento intelectual e cultural da criança.

Com isso, a edição de livros infantis e sua produção expandiram-se a números bem significativos. Somente a partir do final da década de 1970 é que se observou uma produção literária "[...] cuja função lúdica está aliada a uma visão questionadora de falsos valores e comportamentos característicos da sociedade contemporânea" (Sandroni, 1987, p. 13).

Nesse aspecto, Cunha (1999) menciona que foi Lobato quem abriu as portas da verdadeira Literatura Infantil ao criar obras destinadas às crianças em um tempo e espaço determinado.

O autor consegue retratar o Brasil de sua época, o sistema social vigente, seus valores, comportamentos, organização política e funções, de forma lúdica, rompendo com um tipo de literatura ideológica até então consumida pelas crianças brasileiras, em sua minoria, visto que a maioria estava privada do acesso aos livros. A Literatura Infantil passou a ganhar mais atenção, quando a criança, juntamente com a escola, começam a dar seus primeiros passos e conquistam relevância no espaço social.

No entender de Coelho (1991, p. 139), nos rastros dessa descoberta da criança, surge a preocupação com a Literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento).

Por outro lado, consoante expõem Lopes e Navarro (2014), a Literatura oral permaneceu até o final do século XIX, com os mitos e o folclore dos indígenas, africanos e europeus.

Os primeiros brasileiros que escreveram sobre Literatura Infantil foram Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, os quais traduziram os considerados clássicos para as crianças. Porém, somente em 1917, com Thales de Andrade, é que a Literatura nacional se iniciou. Já em 1921, Lobato escreveu "Narizinho Arrebitado", exibindo ao mundo a personagem Emília. (aput AlineLuiza, 2010).

Sob esta ótica, desde as origens, a Literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem.

No encontro com a Literatura (ou com a arte em geral), os indivíduos têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (Coelho, 2000).

Literatura na sala de Referência

Ouvir histórias faz parte da vida da criança desde muito pequena, pois é normalmente em casa que ela tem o convívio inicial com a narrativa oral, em histórias contadas pela família. Segundo

Abramovich (1995), o primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, tendo como narrador uma voz familiar. Na vivência escolar, a criança irá explorar de forma diferenciada a relação com os livros e os contos. De acordo com Abramovich (1995, p. 17), as histórias exploram emoções vivenciadas na infância como alegria, medo, tristeza, tranquilidade..., "pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!".

A autora (1995, p. 17) destaca, ainda, que é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... E ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser Literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Dentro deste entendimento, esta arte é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil, pois, quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, tais como: medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas (Muneveck, 2010).

Seguindo tal compreensão, Zilberman (2003, p. 16) afirma que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o

educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Desta maneira, a Literatura Infantil é essencial no âmbito escolar devido ao fornecimento de condições à formação da criança, visando aprimorar a criatividade e o pensamento crítico. Constitui-se em um elemento que representa o mundo e a vida através das palavras, deixando a imaginação, o gosto pela leitura e a aprendizagem entrelaçados.

A importância da Literatura Infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela, e não somente quando se tornam leitores. Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal (BARROS, 2013, p. 22)

A Literatura Infantil também contribui, conforme defende Oliveira (2010, p. 41), para a "formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence".

Neste viés, Nunes (1990) ressalta que a Literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na construção do sujeito.

Literatura Infantil

A história da literatura infantil está atrelada à história da própria concepção de infância e os primeiros livros para crianças foram produzidos somente no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII, antes disso não se escrevia para crianças, pois não existia o que chamamos hoje de "infância"; as crianças e os adultos compartilhavam dos mesmos eventos sociais. A

literatura infantil nasce então neste momento com o intuito de transmitir os valores desde novo modelo familiar centrado na valorização da vida doméstica, fundada no casamento e na educação de herdeiros.
Segundo Nelly Novaes Coelho a Literatura Infantil é: Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.(COELHO, 1991, p. 5). Jesualdo (1978, p.19) define literatura infantil como "um dos aspectos da literatura dentre as várias modalidades artísticas", é a literatura que se preocupa com histórias para crianças, é forma literária voltada para a psique infantil, com vocabulário adequado ao conhecimento e à compreensão da criança.
Encontra-se, também, essa preocupação de cunho psicológico na definição de Bruno Bettelhein (2007, p.12) que entende por literatura infantil aquela que objetiva "desenvolver a mente e a personalidade da criança" e não só divertir e informar; como a que se deve ter significado para a criança, isto é, transmitir as experiências da vida

Literatura Infantil reflexões e práticas

A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos.

Barros (2013) ensina que:

Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação bastante estreita entre leitor e leitura. O leitor, no momento da leitura, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Nesse aspecto a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo

(BARROS, 2013, p. 21).

Diversificar as leituras, com o propósito de deslumbra-las e despertar-lhes o prazer, favorece o hábito de leitura, permitindo que o aprendiz gere e reconte estória que ouvem. A este respeito Abramovichi (2003) diz que: É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... E ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar 12 saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003, p.17).

Para Abramovich (1997, p. 24) ressalta também que "ouvir histórias é viver um

momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução...". Essa prática de contar e escutar estórias não deve partir apenas na escola, com os professores, deve ocorrer em suas rotinas domiciliares, com os pais. Ao ouvir e manusear o

livro, a criança despertará um interesse que colaborará para a formação dele enquanto leitor e ofertará uma visão mais abrangente do espaço que faz parte. Zilberman (2003) também compartilha das ideias de Abramovich, sobretudo no que diz ao respeito do trabalho do professor. O professor leitor não é somente mais uma pessoa letrada, é um leitor que sabe usufruir de um grande número de variedades de leituras, como ler jornais, revistas, bulas de remédio, romances, gibis etc. e que sabe ensinar/transmitir isso a seus alunos com prazer, demonstrando gosto e entendendo o que estimula seus alunos, para poder aplicar uma melhor estratégia literária. Para explicitar essas discussões em prática, alguns pesquisadores, como Simplício (2015), aplicaram e descreveram algumas atividades envolvendo o uso de histórias infantis utilizadas com aprendizes no nível do ensino infantil.

Entre os enredos, a autora utilizou em uma das oficinas a famosa história de Chapeuzinho Vermelho. Optou pela utilização de história de fadas, pois um dos seus objetivo é ensinar que ,

[...] a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com a qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre como colocar ordem na sua casa interior, e como base nisso poder criar ordem na sua vida. Necessita de uma educação moral que, de modo sutil, a conduza às vantagens do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos, abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto e, portanto, significativo (BETTELHEIM, 2007 apud SIMPLÍCIO, 2015, p. 42).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA

A literatura infantil tem por finalidade ser aquela que satisfaz de certo modo, aos desejos de quem está lendo e que se iguale com ele (LOPES; NAVARRO, 2014). Além das histórias permeadas de fantasia a literatura infantil apresenta uma peculiaridade elementar a criatividade à fantasia e imaginação. Muitas vezes não sabemos os significados destas palavras perante a ciência, Vygotsky (1999, p. 07) destaca que:

Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo que não é real, o que não concorda com a realidade, dessa forma, não pode ter significado prático sério. No entanto a imaginação com fundamento de toda atividade criadora se manifesta em todos aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo que nos rodeia é feito pelas mãos do homem, todo mundo das culturas diferentes do mundo da natureza é produto da imaginação.

Segundo Costa (2007), concentrar o ato da leitura no espaço escolar é reconhecer o efeito enriquecedor que se manifesta em cada pessoa, assim esperamos que o trabalho com a leitura literária pudesse produzir resultados eficazes e amadurecidos, pois a criança, ao manusear o livro ou o objeto de leitura, torna-se capaz de identificar a imagem e estabelecer uma relação direta com a linguagem, sendo muitos os benefícios que esse contato pode desenvolver, estimulando a memória e a capacidade de construir as informações por meio da fantasia vivendo um mundo repleto de conhecimentos.

A literatura não está subordinada as normas de escritas digitadas pela gramática normativa, a escrita literária se caracteriza pela variedade, pela diversidade de estilos sentidos e formas, no texto literário cabe muitas vozes, muitas paisagens, cores e imagens, (CADERMATOR, 2007).

Uma formação sem arte, sem cultura, não prepara a civilização nem homens. Mas apenas cria e condiciona exércitos e cérebros mecanizados. A ciência sem cultura se empobrece e reduz o homem a simples manipulador, peça de equipe a serviço de uma engrenagem técnica. A técnica informa, mas somente a cultura forma o homem, (CARVALHO, 1982, p. 228).

A escola desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita deve utilizar a literatura como influenciadoras de maneira positiva neste processo já que a Literatura Infantil pode ser um instrumento motivador e desafiador que é capaz de mediar indivíduo a ser um sujeito ativo responsável pela sua resposta aprendizagem e que consegue compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

Reconhecer a importância da Literatura Infantil é incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância. É neste sentido, a Literatura Infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

A Literatura Infantil apresenta conceitos de linguagem e leitura em Foco a importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o livro e finalmente

esboço algumas estratégias para desenvolver o hábito de ler. A literatura é capaz de criar tensões em nós mesmos e suscitar intuições acerca da vida humana. De repente, somos como que fisgados pelos textos e empaticamente acompanhamos os personagens no miolo da trama, enfrentando conflitos e superando obstáculos.

No prazer gerado pela complexidade e oscilação dos significados - decorrência natural do movimento de Nossa consciência no adentra mento do texto literário - vamos conhecendo e compreendendo melhor o mundo e a nós mesmos. A leitura do texto literário pode se constituir num fato de liberdade e transformação dos homens (SILVA, 1986).

Os livros literários apresentam um peso fundamental no estabelecimento de relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, onde é produzido o desejo de aprender a ler e a escrever, e aprender a gostar de ouvir a leitura, além de ter acesso à literatura para que desejem se tornar leitores (KRAMER et al., 2011). Desse modo deve-se pensar a literatura infantil como uma possibilidade de exploração do diálogo que a criança que a criança tem acesso ao direito de se expressar de conhecer e se apropriar de novos conhecimentos, isso possibilita um acesso amplo as diversidades existentes em nossa sociedade.

Para Coelho (1991) atualmente não existe mais um ideal absoluto de Literatura Infantil; no entanto podem-se observar algumas características, pertinentes aos livros infantis, que evidenciam as três principais tendências atuais dentro do gênero; destacando-as:

A Literatura realista: pretende expressar o Real conforme o testemunho do mundo cotidiano e informar costumes, hábitos, valores e diversos conhecimentos que conscientizem o leitor infantil, bem como apelar para a curiosidade, argúcia e preparar o leitor para enfrentar psicologicamente, sem ilusões, a vida prática;

A literatura fantasista: apresenta o mundo maravilhoso, poético, criado pela imaginação e pelo sonho; que existe fora dos limites do Real e do senso comum; prevalecendo, nesse universo literário, o lúdico ou o jogo sobre as experiências reais; A literatura híbrida: parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a fantasia, anulando os limites entre um e outro. Os universos por ela criados integram a linha do Realismo Mágico, onde se introduzem em fatos e cotidianos já conhecidos pela criança o inesperado, o fantástico, o maravilhoso; é a linha da qual Monteiro Lobato brilhantemente introduzira já no início do Séc. XX.

Apesar da crescente circulação de livros infantis no mercado editorial e no universo educacional, muitos teóricos e escritores compartilham de um certo receio no tocante a dominação das imagens na chamada Era Virtual, Era que se inicia com o aparecimento do Cinema e da Televisão; e, hoje, se expande amplamente com a globalização, com a facilidade de acesso a que crianças e adolescentes dispõem por meio da Internet.

No tocante a imagem televisiva, Cecília Meireles (2002) enfatizara, já nos fins da década de 1940, sobre os perigos das imagens imediatas para a formação do leitor; refletindo que a infância não tem sido poupada das —duras penas da realidade, visto que predomina na atualidade uma subversão de valores onde o vilão tornou-se o herói, e o homem bom é considerado o fraco na narrativa da vida real. Para Cecília, essa subversão de valores humanos distorce e maltrata a identidade da criança, podendo marcar decisivamente a sua vida. Em suas palavras: —Dentro da subversão, palpitam infâncias: infâncias que assistem de olhos assombrados cenas que nenhum autor se atreveria a contar-lhes. Cenas vivas e vividas – não escritas. Se o que lê não se esquece, como esquecerá o que se vê (MEIRELES, 2002, p. 134). Coelho (1991), apresentando questionamentos sobre a existência de uma possível crise do livro infantil, alude ao fato de que as imagens dos sites, blogs, jogos e demais locais da Internet por serem mais facilmente manipulados e assimilados pela criança, podem levar a um processo de alienação e desvalorização da leitura como fonte imprescindível de conhecimento e formação humana.

Observa Carvalho (1989, p. 19) que — tirar da criança o encanto da fantasia pela arte, particularmente a arte do desenho, da forma das cores e da literatura (que representa todas), é sufocar e suprimir todas as riquezas do seu mundo interior. O processo social da alfabetização acontece por meio da literatura infantil que além de contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem acrescenta elementos necessários para a criança compreender o mundo da fantasia e sua realidade cultural/ social através de bons livros literários, onde a criança adquire conhecimento das histórias, da fala e das primeiras palavras.

Para Vygotsky (apud SOARES, 2008), a linguagem ajuda a criança direcionar o pensamento, a criança compreende a vida através do imaginário. O livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos.

Deve-se ter em mente que a criança que se encontra em processo de alfabetização/ letramento e em pleno desenvolvimento é com a família seu primeiro contanto alfabetizador, seu segundo contato será no contexto escolar, onde, a criança aprenderá uma linguagem aplicada de forma mais formal do que a ensinada em casa.

Porém, a aprendizagem não pode ser apenas instrumental, ela deve ser dialógica com significados sociocultural, por isso o ato

de alfabetizar não pode exigir somente as práticas escolares, mas incluir as práticas culturais e sociais nas quais leituras e escritas é extremamente necessário, conforme (SOARES, 2008).

Freire (2002) pontua que as escolas deveriam estimular o gosto da leitura e da escrita durante todo o tempo de sua escolarização. Que estudar não signifique um fardo e ler uma obrigação, mas uma fonte de alegria e de prazer. Este esforço em buscar a significação dos estudos, deveria começar na pré-escola, intensificando-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar. De acordo com autores como Freire (2002), Soares (2008), Kleiman (2005), Tfouni (2006) e Abromovich (1997), o processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam.

O livro de literatura infantil é considerado uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola, sendo um meio significativo em prol a aquisição de um excelente ensino literário com qualidade no desenvolvimento da aprendizagem. Isto significa uma formação crítica e ativa, em que a criança explora a sua criatividade, imaginação e a significação em seu meio, sugere e conduz a criança a diferenciar valores atualmente perdidos pela sociedade atual. Devem-se ampliar as experiências com a literatura infantil, buscando igualar a criatividade dos textos com a atividade pedagógica, desenvolvendo a compreensão e a interação das crianças por meio de atividades e temas lúdicos. A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura.

Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltarmos nosso olhar para os livros de literatura infantil, percebemos que, ainda hoje, as histórias dos "Contos de fadas" são as mais frequentemente contadas em nossas escolas, ocupando um lugar extremamente significativo no imaginário das crianças.

A literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós. Ela nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor. É nutrição, socialização e,

sobretudo, humanização. Quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro tesouro na preparação de nossas crianças para a vida.

Por fim, a literatura além de oportunizar um momento agradável e interativo entre o interlocutor e o ouvinte, ao contar histórias para crianças recorremos a fábulas, histórias e lendas baseadas em mitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. (1995). Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione.

ARIÈS, P. (1986). História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro:

LTC. 2007.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 22 ed. Paz e terra,

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abril. 2023.

CAMARGO, M. A. S. (2005). Alfabetização Imagética: uma forma de construção da própria cidadania. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7152075- Alfabetizacao--imagetica-uma-forma-de-construcao-da--propria-cidadania.html>.

Acesso em: 1 abril. 2023.

CHEVBOTAR, A. E. A. & SILVA, A. L. R. da. (2016). Os Bebês e os Livros: a

comunicação afetiva. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs,). COELHO, N.

N. (2000). Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna. COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COELHO, B. (2001). Contar Histórias: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo:Ática.

COLOMER, T. (2003) A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global.

COSSON, R. (2012). Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto.

CUNHA, M. A. A. (1999). Literatura Infantil: teoria e prática. 18. ed. São Paulo:Ática.

FREIRE, P. (1999). A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 38. ed. São Paulo: Cortez.

GÓES, L. P. (2010). Introdução à Literatura para Crianças e Jovens. São Paulo: Paulinas.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (2003). Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática.

LAJOLO, M. (2008). Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6. ed. São Paulo: Ática.

LOPES, C. L. & NAVARRO, E. C. (2014). A Importância da Literatura na Educação Infantil para a formação de leitores letrados. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR, Araguaia, v. 1, n. 11, p. 15-19.

MAIA, J. (2007). Literatura na Formação de Leitores e Professores. São Paulo: Paulinas.

MUNEVECK, A. G. (2010). Literatura Infantil: entre o real e a fantasia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – FAI Faculdades, Itapiranga, SC.

NUNES, L. B. (1990). Livro: um encontro com Lygia Bojunga. Rio de Janeiro:Agir.

OLIVEIRA, A. A. de. (2010). O Professor como Mediador das Leituras

Literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. & COSSON, R. (Coord.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Cap. 2, p. 41-54.

OLIVEIRA, F. R. de. (2015). História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores no Estado de São Paulo (1947-2003). São Paulo: Cultura Acadêmica.

SANDRONI, L. (1987). De Lobato a Bojunga: as reinações reinventadas. Rio de Janeiro: Agir.

SOARES, M. (2001). A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M, Z. V. (Orgs.).

TAVARES, J. de C. F. (2010). A Importância da Literatura Infantil na Educação de Infância. Monografia (Licenciatura em Educação de Infância) – UNICV, Praia, Cabo Verde.

TELES, D. A. & SOARES, M. P. do S. B. (2013). A Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: importância e contribuições para a formação de leitores. Anais do V Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, Bahia.

ZILBERMAN, R. & LAJOLO, M. (1993). Um Brasil para Crianças: para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global.

A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NA CULTURA BRINCANTE BRASILEIRA

MARIA LUCIENE DA SILVA

RESUMO

Os brinquedos e brincadeiras tradicionais fazem parte de todas as culturas, estão presentes no cotidiano de várias pessoas e são transmitidos de geração em geração.

O resgate dos brinquedos e brincadeiras tradicionais é uma forma de valorizar a cultura lúdica de um povo e os nossos antepassados, pois eles estão caindo em esquecimento devido à influência da tecnologia que tem mudado os modos de brincar e a urbanização dos espaços acompanhada de todas as suas consequências exacerbadas. Percebemos que na cultura angolana o lúdico tradicional está muito mais presente que na cultura brasileira e que há uma grande influência da cultura lúdica angolana nos brinquedos e brincadeiras tradicionais brasileiras.

Segundo Cascudo (1984) e Kishimoto (1999 e 2003), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração.

Palavras- Chave: crianças; brincadeiras; resgate.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos a importância da educação antirracismo no contexto de educação formal e não-formal estamos falando sobre contar histórias dos povos em múltiplas perspectivas. Isso tem relação direta com a construção da autoestima das crianças negras, sobretudo, e das não Negras, a partir de referenciais e identidades com sentimentos de valorização sobre a negritude. Além disso, garantimos direitos às crianças e jovens de conhecer suas origens, independentemente da cor da pele.

A lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar nacional, trouxe à discussão a mudança de abordagem das escolas ao reconsiderar e rever conteúdos, livros didáticos, datas comemorativas, grandes personalidades e eventos históricos. Porém, somente a lei não bastou, pois as questões que envolvem o racismo são bem mais profundas e as relações étnico-raciais são fundamentais para a manutenção da profunda desigualdade do atual sistema econômico brasileiro.

É preciso dar acesso aos professores e aos alunos às vivências lúdicas da cultura africana e afro-brasileira. Reduzindo assim equívocos e preconceitos em relação às questões raciais e concretizar os objetivos antidiscriminatórios da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no 9.394/96 (CUNHA, 2016).

OS JOGOS DE MATRIZ AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL

Sabemos que a escola é um espaço que se encontram diferentes variantes culturais e é nela que a formação e aprendizado dos alunos de fato devem acontecer.

Nesse contexto destacamos a grande influência africana na cultura brasileira, não apenas com jogos e brincadeiras, mas também através da culinária, vocabulário, danças, músicas, religião e mais. Algumas contribuições não são relacionadas à cultura africana devido à aculturação, onde ocorre a mistura que, a certa altura, é difícil saber de onde vieram, é o caso por exemplo das brincadeiras. Porém a aculturação dos jogos e brincadeiras pode ter sido um fenômeno conhecido de resistência cultural.

A persistência da existência desses jogos foi fruto da tradição oral e da transmissão de conhecimento entre as gerações (KISHIMOTO, 2013).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas não podem ser isoladas buscando de uma forma prazerosa unir as disciplinas teóricas com a ludicidade.

Sendo assim, trabalhar com os jogos africanos no dia a dia da escola trará inúmeros benefícios, pois a criança aprenderá de maneira divertida e educativa, estimulando a competitividade e ainda valorizando a origem da brincadeira demonstrando que a prática está no imaginário popular de todos os povos.

> [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência. (SILVEIRA; BARONE, 1998, p. 02).

Ao fim o professor só tem a lucrar utilizando os jogos e brincadeiras africanas, seja para simples divertimento e/ou como forma didática de introduzir um novo assunto, pois partindo das brincadeiras poderá aguçar a curiosidade nos alunos, buscando assim proporcionar um conhecimento que muitas vezes não é abordado adequadamente nos espaços escolares, contribuindo significativa-

mente para o avanço dos seus discentes.

Portanto, os jogos possibilitam aos alunos apropriarem-se de conteúdos brincando. [...] jogos e brincadeiras são excelentes formas de aprendizado. Através deles pode-se simular situações, desenvolver a criatividade, a imaginação, a interação e a socialização. O brincar, é mais do que diversão, é uma forma de interagir com a realidade, principalmente para as crianças. Vygotsky (1987).

O PERCURSO PARA A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA

As discussões e a valorização das tradições, história e cultura afro-brasileira alcançaram espaço na sociedade graças a diversos movimentos sociais que aconteceram por diversas décadas, em todo país.

Entretanto, podemos destacar os Fóruns Nacionais de luta por moradia na década de 70, a participação popular da década de 80, que, segundo Silva e Pereira (2013), são expressões que ocorreram na música, na dança, na religião e nos movimentos negros que buscaram e ainda buscam por um fortalecimento e valorização do afro-brasileiro na educação. Esses movimentos acontecem em três momentos específicos: O primeiro momento manifesta-se através da emergência das subjetividades; o segundo caracterizado pela formação de ações coletivas voltadas para a denúncia da discriminação e desigualdade raciais, e, por fim, o terceiro constitui-se pela elaboração de projetos de iniciativas que visam aumentar as oportunidades sociais dos negros na sociedade, levando a institucionalização das iniciativas civis. (RIOS, 2008, p. 64). Esses movimentos foram significativos para identificar e dar voz a problemas tanto educacionais, a partir da inserção da cultura afro-brasileira na sociedade, quanto de atitudes de interiorização, falta de identidade, discursos pejorativos sobre o papel do negro na sociedade, na política, nos campos sociais de expressão econômica e política que aconteceram durante anos, e resultaram num longo caminho até chegar na legitimação da Lei 10.639/03. Os autores Silva e Pereira (2013) ressaltam que somente com o esforço de alguns políticos, mas, também, respondendo à pressão do movimento negro, a Lei 10.639/03 recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação em março de 1999, do Projeto de Lei n.º 259, o qual estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Iniciativas governamentais surgiram como marcos de discussões sobre o direito a educação e respeito à diversidade ético-cultural e racial para a sociedade, segundo (BRASIL, 2014, p.13), Em 2009, o Ministério da Educação aprovou o Plano Nacional de Implementação da Lei n° 10.639/2003, que define atribuições, metas e períodos de execução para a implementação de toda essa legislação aos sistemas de ensino, aos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, aos Núcleos de Estudos AfroBrasileiros, aos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, aos níveis e modalidades de ensino e à educação em áreas remanescentes de quilombos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS

O professor ao inserir na sua prática pedagógica atitudes positivas, e em destaque neste estudo, as brincadeiras afro-brasileiras, através de levantamentos de informações, pesquisas, discussões, debates entre outros, permite o acesso ao conhecimento da história da qual faz parte, além de possibilitar as crianças, segundo (CANDAU 2011, p.28), "um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas". Para tal, é

importante destacar que esta prática pedagógica perpassa pela formação do professor, como discute Veiga (2011), há uma necessidade imediata de investir na formação e capacitação dos professores, com a prioridade que os educadores tenham suporte em sua ação pedagógica para lutar e superar desconstrução de identidades, e com isso transformar a escola em um espaço de aprendizagem através de diálogos, de forma que as diferentes etnias e formas de expressão cultural sejam valorizadas. Para tanto, é

necessário que os profissionais de educação aprimorem sua formação e estudos que lhes permitam conhecer o processo histórico da formação de nossa sociedade, entendendo os conceitos que foram construídos durante esse processo, como raça, etnia, escravidão e tantos outros, com a intenção de obter conhecimento para poder trabalhá-los com os alunos, promovendo a construção necessária à formação da identidade deles Rosolem e Guerra (2013).

A partir da sanção da Lei 10.639/03, que direciona a prática pedagógica do professor junto à prática da cultura afro-brasileira nas salas de aula, surge uma possibilidade para que todas as crianças, não só os negros, mas também os pardos, brancos, índios ou qualquer outra cor de pele, raça, credo ou gênero, possam conhecer e aprofundar mais sobre a sua cultura, identificar-se com ela e produzir atitudes positivas, segundo Brandão e Trindade (2010). É preciso que os profissionais estabeleçam novas metas em sua formação. Segundo Rosolem e Guerra (2013), preparando-se para se reconhecerem também como pertencentes e valorizadores da História e Cultura Afro-brasileira, e dessa forma possam compreender o que aponta a lei.

Mas, para isso, é importante que conheçam a fim de se emanciparem do processo de desconstrução e construção de práticas que contemplem a formação dos alunos. Portanto, faz-se necessária a desconstrução e construção de ações com o propósito de gerar novos saberes que correspondam à necessidade dos educandos. Rosolem e Guerra (2013).

Muitos professores e boa parte das escolas só comemoram o Dia da Consciência Negra como marco de uma representação cultural, Almeida (2013), deixando de levar às crianças a compreensão sobre o que houve até chegar essa data, quais os motivos, movimentos, discussões para se ter um dia dedicado à consciência negra.

É notória a necessidade de se revisitar o que está sendo discutido na formação de professores, como também dentro da escola devem ser revistos o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), para que se possa ampliar a percepção sobre o papel do negro na sociedade e a formação da cultura afro-brasileira.

É indispensável que mestres/educadores/pesquisadores investiguem sobre as relações raciais entre os principais atores sociais – professor (a) /alunos (as) - a fim de encontrar caminhos que possam contribuir para uma educação mais igualitária, mais justa, que valorize a diversidade e assim coopere para a construção de uma educação de qualidade para o país,

(VEIGA, 2011, p. 8).

Estamos no momento de buscar novos métodos de como e do que ensinar nas escolas. Somente é possível percorrer caminhos que levem à definição de outro modelo de cidadania para a educação brasileira através do envolvimento do conjunto de atores sociais, centralizando sempre nas relações de igualdade. Contudo,

vale ressaltar como destaca Rosolem e Guerra (2013), trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira é extenso e árduo, envolve por parte do professor estudo, pesquisa, desenvolver novos saberes aos conceitos e conteúdos trabalhados nas salas de aula, como também a parceria da escola, dos alunos, das famílias e do Estado. É importante que haja identificação da sociedade, já que é direito das crianças conhecerem, valorizarem e sentirem-se pertencentes à cultura da qual fazem parte. Refletir e criar ações pedagógicas que levem a conhecer a herança cultural da sociedade é fundamental para se chegar ao reconhecimento e à valorização da diversidade que compõe esta mesma sociedade (ROSOLEM E GUERRA 2013, p. 83).

No contexto escolar, as brincadeiras estão sempre presentes como ferramentas para o ensino e aprendizagem.

Para Almeida (2003), as atividades lúdicas na educação, que envolvem os jogos, brinquedos e brincadeiras, devem influenciar e contribuir na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio e permanente. Contudo, ao abordar as questões afro-brasileiras é necessário que os professores vivenciem as brincadeiras ligadas à cultura das crianças para que possam ter a oportunidade de revisitar momentos históricos e espaços do brincar de diferentes gerações. De acordo com (SILVA E

CARVALHO, 2012, p. 6), Não é por acaso que o brincar é tão importante no desenvolvimento das crianças, pois é através das brincadeiras que as formas de comportamentos são experimentadas e socializadas na interação. Isso ocorre de maneira

gratuita com a criança, a aprendizagem se dá naturalmente no convívio com a família e junto à comunidade. É nesse contexto que ela troca experiências e vai interiorizando os valores e costumes do seu grupo social, e assim irá internalizando e criando sua própria cultura.

Por meio das brincadeiras é possível trabalhar valores culturais, experimentar e conhecer novas culturas e costumes, seja na escola, na rua ou em casa, porém, é preciso que o professor busque conhecer e saber fazer uso dessa atividade como ferramenta de conhecimento e aprendizado.

Silva e Carvalho (2012) afirmam que é necessário que o professor retrate as brincadeiras tradicionais no ambiente escolar, de forma que possa contemplar momentos de brincadeiras livres, dando possibilidade às crianças conhecerem sua cultura e outras culturas, que é viva e não deve ser esquecida ou até mesmo apagada da memória, as quais devem ser passadas para as novas gerações, para que os alunos sejam autores desta construção, compreendendo a importância de realizar ações promotoras de respeito e valorização de toda a diversidade que compõe a sociedade, repudiando quaisquer tipos de preconceitos e discriminações (ROSOLEM E GUERRA 2013, p.71).

Brincar de amarelinha, de elástico, capitão, entre outras brincadeiras, que segundo Souza, Silva e Melo (2012) são brincadeiras consideradas afro-brasileiras, não é apenas produzir divertimento e lazer, pois, segundo Brougere (1998), ao brincar as crianças adquirem, vivenciam e constroem sua cultura brincando.

Países como: São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola e Cabo Verde possuem brincadeiras que fazem parte intrínseca da diversidade brasileira. Brincadeiras como: Escravos de Jó, Barra manteiga, Pega-pega, Pular corda, podem ser utilizadas em sala para que os alunos brinquem e reconheçam como os negros brincavam. E garantem trabalhar o pertencimento e a autonomia dos alunos, sendo um mediador de práticas pedagógicas, contribuindo

para a formação da criança. Souza, Silva e Melo (2012).

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil e são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, tanto cognitiva como emocionalmente, pois por meio dessas atividades as mesmas se apropriam dos conceitos que são necessários socialmente. Nesse sentido, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica tem como objetivo possibilitar por meio de atividades lúdicas o desenvolvimento integral dos alunos.

Em relação a isso o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil (1998), acrescenta que: Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com outros, por meio dos vínculos que estabelece.

Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (p. 21).

A ludicidade faz parte do universo infantil e o ato de brincar possibilita que a criança desenvolva a atenção, memória, imitação, afetividade, motricidade, cognição, criatividade e a capacidade de se relacionar com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

Percebe-se diante disso, a relevância que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras exercem no desenvolvimento infantil, pois os mesmos permitem que as crianças interajam com os mais variados objetos e se socializem com as diferenças, sejam elas sociais, econômicas ou étnicas.

Cabe destacar que nem sempre a criança foi vista como um ser que merece atenção diferenciada, por estar em processo de formação. "A concepção de criança é uma noção historicamente e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, (...)".

(BRASIL, 1998, p.21).

Para a sociedade, essa visão foi se transformando, fazendo com que a concepção de infância fosse aos poucos sendo aceita socialmente. A esse respeito, Santos (1999) afirma que: Nessa nova visão, a criança como cidadã caracteriza-se por um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo e a etnia exercem grande influência sobre ela e seu comportamento.

Dessa forma, o conceito de crianças passa a não ser único, mas depende de vários fatores, do contexto em que ela está inserida (p. 9). Essa nova maneira de perceber a criança e suas especificidades possibilitou que as atividades desenvolvidas pelas mesmas tivessem um novo olhar, evidenciando dessa forma, que tais atividades apresentam um caráter lúdico. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da criança, pois as brincadeiras permitem que a criança se comunique por meio de gestos, sons e posteriormente pelo faz-de-conta.

A brincadeira de faz-de-conta auxilia o desenvolvimento da imaginação e socialização, por meio da interação e da experimentação de papéis sociais e, das regras que fazem parte da sociedade. Segundo Garanhani (2012)

Conforme o desenvolvimento avança a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

Os objetos e a Ainda a esse respeito Cória-sabini e Lucena (2016) mencionam que as brincadeiras, por fazerem parte do universo infantil, possibilitam a satisfação dos interesses e desejos das mesmas.

Por meio das brincadeiras as crianças liberam as energias, criam, imaginam, fortalecem e estimulam a socialização, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, as instituições de ensino representam espaços que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos alunos, oportunizando aos mesmos acessos a ambientes organizados e pensados para atender as especificidades infantis, como: sala de jogos, brinquedotecas e outros. Porém, a falta desses espaços não impede a realização dessas atividades, que podem ser desenvolvidas no parquinho, no pátio e na sala de aula. Existe uma infinidade de jogos e brincadeiras que podem ser realizados dentro do espaço educacional, pois além de atender as características infantis, as mesmas auxiliam no desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento como a matemática.

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E DE ORIGEM AFRICANA

Conforme Vygotsky (1984): "...jogos e brincadeiras são excelentes formas de aprendizado. Através deles pode-se simular situações, desenvolver a criatividade, a imaginação a interação e a socialização. O brincar, é mais do que diversão, é uma forma de interagir com a realidade, principal-

mente para as crianças. É pela brincadeira que a criança recria, interpreta e estabelece relações com o mundo em que vive, realizando desejos que não podem ser satisfeitos no mundo real".

SHISIMA

Objetivo: mover as peças de modo que forme uma linha reta.

Participantes: a partir de dois jogadores.

Shisima é um jogo de estratégia que tem sua origem no Quênia. Para iniciar a partida, os jogadores deverão sentar-se um de frente para o outro. Cada participante receberá três peças que deverão ser colocadas em cada lado oposto.

Um jogador, por vez, move uma de suas peças pela linha, até o espaço vazio. A finalidade é movimentar as peças no tabuleiro de modo que se crie uma linha reta com elas. O primeiro que colocar as suas peças em linha reta vencerá a partida. É importante lembrar que, se um jogador repetir o mesmo movimento por três vezes, a partida se encerrará com um empate. Com isso, um novo jogo é iniciado.

Shisima quando é usado sem um fim para a aquisição de conhecimentos específicos de uma determinada área curricular (Matemática) pode ser considerado um jogo educativo amplo por oportunizar a experiência lúdica do ser brincante entre o manuseio das peças e o ouvir seus colegas enquanto jogam.

A função do jogo é também aproximar sujeitos, permitir as manifestações imaginárias e a socialização de histórias, conquistas e, por fim, lidar com as emoções. O perder e o ganhar fazem parte do jogo, fazem parte do brincar e, nessa ação lúdica, abrem-se outras possibilidades de interação. Dicas Brincantes:

• O tabuleiro pode ser desenhado em uma folha, rabiscado no chão ou em qualquer outra superfície propícia.

• As peças podem ser sementes, tampinhas de garrafa, bolinha de papel amassada ou até objetos pequenos.

OSANI

Objetivo: relatar objetos e coisas redondas.

Participante: a partir de três participantes.

A brincadeira Osani tem origem da República Democrática do Congo, da floresta de Ituri. Esta brincadeira possui significados e conhecimentos milenares. Os participantes sentam-se juntos, uns dos outros, com as pernas esticadas para o centro do círculo. Lembre-se de que os pés devem estar alinhados, formando uma muralha protetora. Aí o brincar começa! Cada participante deve dizer o nome de algo redondo: -Olho! diz o menino. -Sol! -Lua! -Planeta Terra!... A pessoa que não consegue falar o nome de algo redondo deve sair da brincadeira. A criança ou o adulto que conseguir ir até o final é a que vencerá o Osani.

Você sabia que a brincadeira é a expressão da linguagem e da cultura. É por meio dela que nos constituímos em sujeitos e construímos a nossa identidade social e cultural. Há inúmeras formas de brincar e se relacionar com o mundo, o universo, a natureza e os territórios que estão inseridos. Brincar é criar vínculo. É se envolver com as nossas imaginações e com aqueles que nos convidam a brincar. Nessa perspectiva, a brincadeira acontece em pé, sentado, com os olhos abertos, com os braços levantados e qualquer outro movimento. Portanto, o corpo também é um elemento lúdico e necessário na arte de brincar. Dito isso, as crianças sentam-se em roda, os adultos se juntam e participam da brincadeira, o Osani pode propiciar toda essa experiência lúdica.

MAMBA

Objetivo: fugir da cobra, sendo o último a ser pego.

Participantes: a partir de cinco pessoas.

Mamba é originário da África do Sul. Para realizar essa brincadeira, primeiramente, devem-se marcar e estabelecer os limites da área do jogo. Após isso, um jogador deve ser escolhido para ser Mamba (cobra).

O participante que for eleito cobra deverá correr ao redor da área marcada tentando apanhar os outros. Quando um dos demais participantes for pego, ele segurará sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e, assim, o ajudará na caça dos outros jogadores sucessivamente. Somente o

primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. O último que for pego vencerá.

A brincadeira Mamba nos leva por meio dos seus aspectos lúdicos a criar associações, a desenvolver as habilidades intelectuais e motoras onde põe em evidência o ato de correr, pegar, pular que fazem parte das aptidões físicas. Assim, também, a reflexão de solucionar os conflitos que surgirem entre ganha e perde a própria brincadeira, sabendo que ela resgatará o valor da cooperação. Outro aspecto que podemos perceber é a inversão de papéis, na qual, uma hora, o participante está fugindo da cobra

para não ser pego, já na outra, ele faz parte da cobra e ajuda a capturar os demais participantes. O mais encantador de brincadeiras nesse sentido é a liberdade para ser "herói" e "vilão" em um curto período.

Dica Brincante:

• Para inovar na brincadeira, os participantes que forem pegos poderão ter de passar por debaixo das pernas do que foi escolhido como cobra, em vez de somente irem segurar no ombro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que jogos e brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento infantil, dessa forma devem estar presentes nos espaços educacionais, sendo de extrema relevância que os professores trabalhem com efetividade e qualidade tal tema. Sendo

assim, buscando oportunizar a igualdade entre as pessoas de todas as raças, faz-se necessário construir uma educação que venha de encontro com o que está presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, para alcançar esse objetivo os docentes devem trabalhar em sala de aula a cultura do povo africano, e também abordar essa temática através dos jogos e brincadeiras. O uso dos jogos

como meio didático pode ajudar para uma aprendizagem significativa, desde que os alunos sejam envolvidos neste processo como protagonistas. Assim é possível enfatizar as brincadeiras como sendo uma ação específica do ser humano, possibilitando um aprendizado efetivo promovido no espaço escolar mediante a participação ativa do aluno, como menciona Vygotsky (1987), a brincadeira é uma atividade prazerosa onde as crianças usam a sua imaginação e fazem novas conexões e ressignificando a construção de novos saberes.

Nesse contexto, os jogos e brincadeiras de origem africana são uma importante ferramenta no espaço escolar, vindo a somar significativamente com as demandas atuais do currículo, contribuindo para a formação de um ser humano capaz de valorizar a diversidade étnica-cultural, trabalhar a autoestima do aluno negro, bem como reduzir o preconceito institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kakopi, Kakopi: Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos | por Rogério Andrade Barbosa (Autor), Marilia Pirillo (Ilustrador)

ALVES, Luiza. Maíres Silva. Brincadeiras e jogos de raízes africana e indígena em poço redondo (se). Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário AGES. Paripiranga, 2021.

ANNUNCIATO, Pedro; KRAUSE, Maggi. Um jogo para semear, colher e

contar. Nova Escola, s.d. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/9104/um-jogopara-semear-colher-e-contar. Acesso em: 29/01/2022.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicas-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 18 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras africanas para a educação cultural. Edição do autor Castanhal, PA, 2016.

DIAS, Filhos Antônio Jonas. Africanidades: Jogos, brincadeiras e cantigas. São Paulo – SP: Ciranda Cultural, 2011.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. Psicologia: Ciências e Profissão, vol. 31, n. 2, p. 374389, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013 Acesso: 28/01/2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MARANHÃO, Fabiano. Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Etnico-Raciais. São Carlos: UFSCar, 2009.

MARQUES, João Paulo. Amarelinha Africana. Todo estudo, s. d. Disponível em https://www.todoestudo.com.br/educacao-fisica/amarelinha-africana. Acesso em 05/02/2022.

GONÇALVES, Vanessa Oliveira. Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza – Uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. Anápolis, 2020. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional

em Ensino de Ciências) — Câmpus Central – Sede: Anápolis – CET, Universidade Estadual de

Goiás, 2020.

Disponívelem:<https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/735/2/1_Dissertacao_Vanessa_202

0.pdf> Acesso em 23/01/2022.

PERSIGUELO, Adriana Leite; IVANO, Rogério. Jogos e brincadeiras na formação das culturas africana e afro-brasileira: integração e valorização da história. Governo do Paraná – Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor Pde. p. 1-13. 2013.

SILVEIRA, Sidnei Renato; BARONE, Dante Augusto Couto. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Graduada em Educação Física-Licenciatura pela Unicentro, Graduada em Educação Física-Bacharelado pela Unicentro, e Pós-Graduada em Fisiologia do Exercício Aplicada a Atividade Física PUC-PR. ORCID: 0000-0003-4465-3225.

Pós-graduação – Gestão escolar: supervisão e orientação. Graduação – Pedagogia – magistério para a educação básica. ORCID: 0000-0001-5578-8534.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em magistério 1º e 2º graus; Especialista em Educação a Distância. Professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Tem experiência na área de tutoria pelo Núcleo de Tecnologia em Educação a Distância (NUTEAD) – UEPG.

OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ROZELE DA SILVA

RESUMO

Este artigo científico aborda os paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia e sua importância na educação infantil. Inicialmente, são apresentados os fundamentos teóricos dessa área interdisciplinar, incluindo o construtivismo, o socio interacionismo e o paradigma neurocientífico. Em seguida, discute-se o papel do educador em cada um desses paradigmas, destacando a importância da construção do conhecimento pelo aluno, das interações sociais e do uso de estratégias baseadas na neurociência. São analisados os desafios e as perspectivas futuras para a aplicação desses paradigmas, como a formação de educadores, a integração entre teoria e prática, o acesso a recursos e tecnologias, a colaboração entre profissionais e a pesquisa continua. A neuropsicopedagogia surge como uma abordagem promissora para promover uma educação inclusiva e eficaz, valorizando o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento integral; Neuropsicopedagogia; Educação infantil.

ABSTRACT

This scientific article addresses the pedagogical paradigms of neuropsychopedagogy and its importance in early childhood education. Finally, the theoretical foundations of this interdisciplinary area are presented, including constructivism, social interactionism, and the neuroscientific paradigm. Then, the role of the educator in each of these paradigms is discussed, highlighting the importance of the construction of knowledge by the student, social interactions and the use of strategies based on neuroscience. The challenges and future perspectives for the application of these paradigms are analyzed, such as the training of educators, the integration between theory and practice, access to resources and technologies, collaboration between professionals and continuous research. Neuropsychopedagogy emerges as a promising approach to promote an inclusive and effective education, valuing the integral development of children.

Keywords: Integral development; Neuropsychopedagogy; Childhood education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação cognitiva, emocional e social das crianças, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia emerge como um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender e promover o desenvolvimento educacional das crianças.

A neuropsicopedagogia abrange uma abordagem holística, que considera não apenas a aprendizagem, mas também os aspectos neurológicos, psicológicos e sociais envolvidos no processo educativo. Com base em evidências científicas, essa área busca compreender as bases neurobiológicas do aprendizado, os fatores que influenciam o desenvolvimento infantil e as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a educação inclusiva e de qualidade.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo explorar os paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia e sua importância na educação infantil. O construtivismo, o socio interacionismo e o enfoque neurocientífico são alguns dos principais paradigmas que embasam a prática pedagógica na neuropsicopedagogia. Cada um desses paradigmas apresenta perspectivas teóricas e metodológicas distintas, mas convergem no sentido de valorizar a participação ativa do aluno, suas interações sociais e o entendimento dos processos cognitivos subjacentes.

Tendo em vista que a neuropsicopedagogia é uma ciência, que têm seus estudos voltados para a educação, realizando trocas de informações entre a pedagogia e a psicologia, dando ênfase à aprendizagem humana, de forma a contemplar a inclusão do indivíduo a sociedade. Neste sendo para Beauclair, (2009, p. 51):

O campo de estudo da Psicopedagogia está focado no próprio ato de aprender e ensinar, percebendo que é necessário considerar simultaneamente aspectos da realidade interna e da realidade externa da aprendizagem, visando compreender as dimensões sociais, subjetivas, afetivas e cognitivas que interagem dialeticamente na constituição do sujeito que se movimenta na complexidade inerente ao processo de conhecer.

E ainda Bossa (2007, p. 51) relata que a psicopedagogia:

Se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda o problema de aprendizagem. Como se preocupa com esse problema, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem, estudando assim as características dela.

Ao compreender e aplicar esses paradigmas pedagógicos, os profissionais da educação infantil podem potencializar a aprendizagem das crianças, estimulando a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a construção de conhecimentos significativos. Além disso, a neuropsicopedagogia traz consigo uma abordagem personalizada e individualizada, considerando as peculiaridades de cada criança e oferecendo estratégias adequadas para seu desenvolvimento integral.

Através da análise dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia e de suas aplicações práticas na educação infantil, podemos identificar os benefícios e desafios dessa abordagem, assim como as perspectivas futuras para aprimorar a

qualidade da educação oferecida às crianças. É essencial que educadores, pesquisadores e demais profissionais da área estejam atualizados e engajados nessa discussão, buscando constantemente aprimorar suas práticas e contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças.

Dessa forma, este artigo pretende fornecer uma visão abrangente e atualizada dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia e sua importância na educação infantil, destacando a relevância dessa abordagem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, bem como para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

A neuropsicopedagogia é um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, com o objetivo de compreender os processos cognitivos, emocionais e comportamentais relacionados à aprendizagem. Fundamentada na premissa de que cada indivíduo é único e possui características e potenciais próprios, essa abordagem busca oferecer estratégias pedagógicas personalizadas, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

Libâneo (1999, p. 54) afirma que "há uma diversidade de prática educava na sociedade, e em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica".

No contexto da educação infantil, a neuropsicopedagogia desempenha um papel crucial, pois é nessa fase que ocorre um rápido desenvolvimento cerebral e uma ampla aquisição de habilidades e competências. Compreender os fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem é essencial para criar ambientes educacionais enriquecedores e promover o pleno desenvolvimento das crianças.

Portanto, o neuropsicopedagogo, durante a condução de sua avaliação pode realizar testes, usar material lúdico, aplicar jogos e, sem dúvida a suas anotações por meio das observações é, de suma importância para uma possível intervenção diagnóstica (ROSARIO et. al, 2018).

A educação infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Durante essa fase, ocorrem importantes avanços no desenvolvimento do cérebro, que impactam diretamente a aquisição de habilidades como a linguagem, a memória, a atenção, o raciocínio lógico e as habilidades socioemocionais.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, a educação infantil deve oferecer oportunidades para que as crianças explorem, experimentem e construam conhecimento de forma ava. O desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como o planejamento, a autorregulação e a resolução de problemas, também é fundamental nessa etapa.

Além disso, a educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças. Através de interações sociais, jogos cooperativos e atividades que estimulam a expressão emocional, as crianças aprendem a lidar com suas emoções, a estabelecer relações saudáveis com os outros e a desenvolver habilidades sociais importantes para sua vida futura.

A neuropsicopedagogia se fundamenta em diferentes paradigmas pedagógicos, que fornecem diretrizes e abordagens para a prática educacional. Três dos principais paradigmas utilizados nesse campo são o construtivismo, o socio interacionismo e o enfoque neurocientífico.

Assim, FONSECA (2014) define a função da Neuropsicopedagogia:

...a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino".

O construtivismo, desenvolvido por teóricos como Jean Piaget (1996) e Lev Vygotsky (1994), enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador, proporcionando situações de aprendizagem desafiadoras e estimulando a reflexão e a construção de significados pelos alunos. Na educação infantil, o construtivismo valoriza a exploração, a experimentação e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

O socio interacionismo, por sua vez,

destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1994), o aprendizado ocorre por meio da interação com outros indivíduos mais experientes, que fornecem suporte e mediação. Na educação infantil, o socio interacionismo enfatiza a colaboração, o diálogo e a aprendizagem por meio de atividades em grupo, promovendo a construção do conhecimento de forma compartilhada.

O enfoque neurocientífico na neuropsicopedagogia utiliza conhecimentos da neurociência para compreender os processos cognitivos e emocionais subjacentes à aprendizagem. Com base em estudos sobre o funcionamento do cérebro, a abordagem neurocientífica na educação infantil busca identificar estratégias pedagógicas eficazes, considerando a plasticidade cerebral e as especificidades de cada criança.

Ao integrar esses paradigmas pedagógicos, a neuropsicopedagogia oferece uma base teórica sólida para a prática educacional na educação infantil. Compreender as interações entre o desenvolvimento cerebral, as habilidades cognitivas, emocionais e

sociais e os métodos pedagógicos são fundamentais para promover uma educação de qualidade e estimular o potencial de cada criança.

A integração dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia na educação infantil permite uma abordagem mais abrangente e eficaz, levando em consideração as características individuais de cada criança, suas necessidades e potenciais. Essa abordagem personalizada valoriza a participação ativa do aluno, reconhecendo-o como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao adotar os princípios construtivistas, os educadores na educação infantil incentivam a exploração, a experimentação e a descoberta. Eles promovem um ambiente de aprendizagem em que as crianças são estimuladas a construir seu conhecimento de forma ativa, por meio de interações com o ambiente e com seus pares.

O socio interacionismo é particularmente relevante na educação infantil, pois enfatiza a importância das interações sociais para o aprendizado. Os educadores devem criar um ambiente colaborativo, em que as crianças possam interagir, compartilhar ideias, resolver problemas em conjunto e desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade.

O contato que o indivíduo tem com o meio e com seus iguais é mediado por um conhecimento e/ou experiência assimilado anteriormente, uma vez que o indivíduo não tem contato direto com os objetos, e sim mediado. Por isso, ele tem a sua teoria como sociointeracionista, pois percebe que interação é mediada por várias relações, diferentemente do construtivismo, em que o sujeito age diretamente com o objeto (MAGALHÃES, 2007).

A abordagem neurocientífica traz contribuições valiosas para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem. Com base em pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, os educadores podem utilizar estratégias pedagógicas que levam em consideração a plasticidade cerebral e as necessidades específicas de cada criança. Essa abordagem neurocientífica proporciona uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes.

A integração dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia na educação infantil permite uma abordagem mais abrangente e eficaz, levando em consideração as características individuais de cada criança, suas necessidades e potenciais. Essa abordagem personalizada valoriza a participação ativa do aluno, reconhecendo-o como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao adotar os princípios construtivistas, os educadores na educação infantil incentivam a exploração, a experimentação e a descoberta. Eles promovem um ambiente de aprendizagem em que as crianças são estimuladas a construir seu conhecimento de forma ava, por meio de interações com o ambiente e com seus pares (VYGOTSKY, 1994).

O socio interacionismo é particularmente relevante na educação infantil, pois enfatiza a importância das interações sociais para o aprendizado. Os educadores devem criar um ambiente colaborativo, em que as crianças possam interagir, compartilhar ideias, resolver problemas em conjunto e desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade.

A abordagem neurocientífica traz contribuições valiosas para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem. Com base em pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, os educadores podem utilizar estratégias pedagógicas que levam em consideração a plasticidade cerebral e as necessidades específicas de cada criança.

Já o paradigma pedagógico construtivista é uma abordagem que se baseia nas teorias de Jean Piaget (1996) e Lev Vygotsky (1994), destacando a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Segundo esse paradigma, o aprendizado não é um processo passivo de absorção de informações, mas sim uma construção individual e significava realizada pelo próprio aluno.

No contexto da educação infantil, o construtivismo desempenha um papel fundamental ao reconhecer a importância do

desenvolvimento natural da criança, suas experiências prévias e sua interação com o meio ambiente. O educador, nesse paradigma, assume o papel de mediador, fornecendo um ambiente estimulante e desafiador, que promova a exploração e a descoberta.

Para Morin (2002), nessa perspectiva, é tarefa da escola e responsabilidade do professor, gerar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local. Considerando o conceito de Morin, reitera-se a função da escola como meio de socialização entre indivíduos tendo o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das principais premissas do construtivismo é que o aluno é avo na construção do seu conhecimento. Isso significa que a aprendizagem não se resume a uma simples transmissão de informações, mas envolve a participação ativa do aluno na construção de conceitos e na resolução de problemas. Nesse sendo, o educador tem o papel de facilitar esse processo, fornecendo recursos, atividades e questionamentos que estimulem a reflexão e a construção de significados.

Na prática, o paradigma pedagógico construtivista na educação infantil valoriza a realização de atividades práticas, a experimentação e a interação com o ambiente e com os colegas. As crianças são incentivadas a explorar, questionar, formular hipóteses e buscar respostas, desenvolvendo assim habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

O construtivismo também enfatiza a importância da autonomia e da responsabilidade do aluno em seu processo de aprendizagem. À medida que as crianças se tornam mais independentes e capazes de tomar decisões, o educador fornece orientações e apoio, incentivando a autorregulação e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Além disso, o paradigma construtivista reconhece a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. As crianças são estimuladas a compartilhar suas ideias, discutir e colaborar com os colegas, construindo conhecimento de forma compartilhada. Dessa forma, o ambiente educacional construtivista promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças.

Ao adotar o paradigma pedagógico construtivista na educação infantil, os educadores reconhecem a importância de valorizar o processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças. Esse enfoque pedagógico promove um ambiente de aprendizagem significava e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento integral e o engajamento avo das crianças em seu próprio processo educacional (ESTEVE, 1995).

O PAPEL DO EDUCADOR NOS DIFERENTES PARADIGMAS

No paradigma pedagógico construtivista, o educador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento, o educador assume o papel de mediador, facilitando a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Nessa abordagem, o educador desempenha diversas funções-chave:

1. Mediador e facilitador: O educador atua como um mediador entre o aluno e o conhecimento, criando um ambiente propício para a exploração e a descoberta. Ele proporciona recursos, materiais e atividades desafiadoras que estimulam a curiosidade e o interesse das crianças. Além disso, o educador orienta e facilita o processo de aprendizagem, oferecendo suporte quando necessário e encorajando a autonomia e a autorregulação.

2. Observador atento: O educador no construtivismo é um observador atento das interações e do desenvolvimento das crianças. Ele busca compreender as ideias, os pensamentos e as estratégias utilizadas pelos alunos na construção do conhecimento. Ao observar e ouvir atentamente as crianças, o educador pode identificar suas necessidades individuais, seus interesses e seus estilos de aprendizagem, adaptando as atividades de acordo com essas características.

3. Promotor do diálogo e da colaboração: O educador no construtivismo valoriza o diálogo e a interação entre as crianças. Ele promove a troca de ideias, estimula o debate e incentiva a colaboração entre os alunos. Ao criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, o educador proporciona oportunidades para que as crianças compartilhem seus pontos de vista, construam conhecimento de forma conjunta e desenvolvam habilidades sociais importantes, como a escuta ativa, a empatia e a resolução de conflitos.

4. Estimulador do pensamento crítico e da reflexão: O educador no construtivismo desafia as crianças a pensar criticamente, a questionar, a formular hipóteses e a buscar soluções para problemas. Ele estimula a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades metacognitivas, como a autorreflexão e o planejamento. O educador incentiva a tomada de decisões autônomas e orienta os alunos na construção de estratégias de aprendizagem eficazes.

5. Avaliador formativo: No construtivismo, a avaliação tem um caráter formativo

e contínuo. O educador acompanha de perto o progresso das crianças, observando suas conquistas, suas dificuldades e seu desenvolvimento. A avaliação formava visa identificar os avanços e as necessidades individuais dos alunos, fornecendo feedbacks construtivos e orientações para auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. O educador valoriza os esforços e o progresso individual de cada criança, focando no processo de aprendizagem em vez de apenas nos resultados.

Em resumo, no paradigma pedagógico construtivista, sua atuação é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem significava, promover a construção ativa do conhecimento pelas crianças e estimular o desenvolvimento integral de cada aluno.

O paradigma pedagógico sociointeracionista é fundamentado nas teorias do desenvolvimento de Lev Vygotsky, destacando a importância das interações sociais e da mediação do adulto no processo de aprendizagem das crianças. De acordo com essa abordagem, o aprendizado ocorre por meio da interação com outras pessoas mais experientes, que fornecem suporte e guiam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

No contexto da educação infantil, o socio interacionismo reconhece que as crianças aprendem melhor em interação com seus pares e com o educador. O papel do educador nesse paradigma é o de facilitador e mediador das interações, criando um ambiente colaborativo e estimulante, no qual as crianças possam compartilhar ideias, resolver problemas e construir conhecimento coletivamente.

Um dos conceitos-chave do sócio interacionismo é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona representa a diferença entre o nível de desenvolvimento atual da criança e seu potencial de desenvolvimento com o apoio de um adulto ou de seus pares. O educador, ao identificar a ZDP de cada criança, oferece desafios adequados e

fornece o suporte necessário para que elas avancem em seu aprendizado.

No paradigma sociointeracionista, o educador desempenha um papel avo na promoção do desenvolvimento das crianças. Algumas das principais funções do educador nessa abordagem são:

1. Mediador das interações: O educador facilita as interações entre as crianças, promovendo o diálogo, a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos. Ele cria situações em que as crianças possam trabalhar em grupo, discutir ideias, trocar experiências e construir conhecimento coletivamente. O educador também incentiva o respeito às diferenças e a valorização das contribuições individuais de cada criança.

2. Fornecedor de suporte e scaffolding: O educador oferece suporte às crianças, adaptando sua atuação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Ele fornece orientações, faz perguntas instigantes e oferece recursos adequados para ajudar as crianças a superarem desafios e avançar em seu aprendizado. Esse suporte é denominado "scaffolding", pois é temporário e visa impulsionar o desenvolvimento das crianças até que elas se tornem capazes de realizar tarefas de forma independente.

3. Promotor da linguagem e da comunicação: A linguagem desempenha um papel crucial no paradigma sociointeracionista. O educador estimula a expressão verbal das crianças, incentivando-as a compartilhar suas ideias, formular perguntas e argumentar. Ele utiliza estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como atividades de narrava, jogos de linguagem e leitura em grupo. O educador também valoriza a escuta ativa, proporcionando um ambiente acolhedor e receptivo para as contribuições das crianças.

4. Avaliador do processo de aprendizagem: No sócio interacionismo, a avaliação é continua e centrada no processo de aprendizagem. O educador observa as interações das crianças, suas participações em atividades, o progresso alcançado e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ele utiliza registros, anotações e observações sistemáticas para compreender o progresso individual de cada criança e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas.

5. Estimulador da autonomia e da autorregulação: O educador no paradigma sociointeracionista busca desenvolver a autonomia e a autorregulação nas crianças. Ele estimula a tomada de decisões, a resolução de problemas de forma independente e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. O educador gradualmente transfere a responsabilidade do aprendizado para as crianças, incentivando-as a se tornarem protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

Em suma, no paradigma pedagógico sociointeracionista, sua atuação é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e potencializar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico das crianças na educação infantil.

IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM

No contexto educacional, as interações sociais desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças.

De acordo com Rubtsov (2006):

"Interações sociais determinam de um lado, o mecanismo de divisão de funções, e de outro, a forma de controlá-los. Por exemplo, interações sociais controladas, que originalmente servem como instrumentos para a realização social de processos de pensamento e comunicação, começam posteriormente a desempenhar um papel de funções cognitivas de autocontrole e representação intelectual desta ou daquela informação."

O paradigma pedagógico sociointeracionista enfatiza a importância dessas interações como um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguísticos dos alunos. Compreender a importância das interações sociais na aprendizagem é essencial para promover um ambiente educacional enriquecedor e significativo. A seguir, serão apresentados alguns aspectos que destacam a relevância das interações sociais na aprendizagem infantil:

Construção conjunta do conhecimento: As interações sociais proporcionam às crianças a oportunidade de construir conhecimento de forma colaborava. Ao discutir ideias, compartilhar perspectivas e resolver problemas em conjunto, elas são expostas a diferentes pontos de vista e são desafiadas a pensar de maneiras diversas. A troca de conhecimentos entre pares e a participação em atividades de grupo permitem que as crianças construam um entendimento mais amplo e aprofundado dos conceitos, enriquecendo sua aprendizagem.

Desenvolvimento da linguagem e comunicação: As interações sociais são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação nas crianças. Ao interagir com os outros, elas têm a oportunidade de praticar habilidades linguísticas, experimentar diferentes formas de expressão e ampliar seu vocabulário. Além disso, as interações sociais promovem a compreensão das regras de conversação, a interpretação de gestos e expressões faciais, e o desenvolvimento de habilidades de escuta e argumentação.

Desenvolvimento socioemocional: As interações sociais na aprendizagem infantil também desempenham um papel importante no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao interagir com seus pares e com o educador, elas aprendem a regular suas emoções, a compartilhar, a cooperar, a resolver conflitos e a desenvolver habilidades sociais. Através dessas interações, as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre os outros, desenvolvendo empatia, respeito e tolerância.

Zoneamento de Desenvolvimento Proximal (ZDP): A teoria sociointeracionista destaca a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o potencial de desenvolvimento com o suporte de um adulto ou de seus pares mais experientes. As interações sociais proporcionam oportunidades para que as crianças recebam suporte e orientação na ZDP, impulsionando-as a avançar em seu aprendizado. O educador desempenha um papel fundamental ao mediar essas interações, fornecendo o suporte adequado para promover o desenvolvimento das crianças.

Aprendizagem colaborava e pensamento crítico: As interações sociais favorecem a aprendizagem colaborava, na qual as crianças trabalham juntas, compartilham conhecimentos e constroem entendimentos coletivos. Essa abordagem promove o pensamento crítico, a troca de perspectivas e a resolução de problemas de forma criava. Através das interações sociais, as crianças aprendem a ouvir diferentes opiniões, a argumentar com base em evidências e a considerar diferentes soluções para os desafios enfrentados.

É importante ressaltar que as interações sociais devem ser cuidadosamente planejadas e mediadas pelo educador. Um ambiente acolhedor, respeitoso e inclusivo é fundamental para promover interações sociais positivas e significavas. O educador desempenha um papel fundamental ao criar oportunidades para que as crianças interajam, ao incentivar a participação de todos, ao ensinar habilidades sociais adequadas e ao fornecer feedback construtivo.

PARADIGMA PEDAGÓGICO NEUROCIENTÍFICO

O paradigma pedagógico neurocientífico é uma abordagem educacional que se baseia nos avanços e nas descobertas da neurociência para informar e orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Esse paradigma reconhece a importância do cérebro e do funcionamento cerebral no processo de aprendizagem das crianças, buscando integrar os conhecimentos neurocientíficos à prática educacional.

Questões acerca de como diferentes aspectos do ambiente adquirem significados arbitrários e específicos permanecem como enigmas intrigantes para as ciências comportamentais e cognitivas (Tonneau, Abreu, & Cabrera, 2004). Apesar de ser um ano alvo de investigações científicas, ainda não existe consenso sobre como definir o que é uma emoção e o quanto elas influenciam no comportamento humano (Bradley & Lang, 2006).

Nesse contexto, o papel do educador no paradigma pedagógico neurocientífico é o de utilizar as informações obtidas pela neurociência para criar ambientes de aprendizagem que sejam adequados às necessidades e às características individuais dos alunos. Além disso, o educador busca aplicar estratégias e abordagens pedagógicas que estimu-

lem o desenvolvimento cerebral, promovam a plasticidade neural e maximizem o processo de aprendizagem.

Alguns princípios e estratégias orientadores do paradigma pedagógico neurocientífico incluem:

Atenção à plasticidade cerebral: A neurociência revela que o cérebro é capaz de modificar sua estrutura e sua função ao longo da vida, em resposta a estímulos e experiências. Portanto, o educador no paradigma neurocientífico busca proporcionar um ambiente estimulante e enriquecedor, que promova a plasticidade cerebral e crie oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Consideração das diferenças individuais: A neurociência demonstra que cada cérebro é único e que as crianças possuem diferentes estilos de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento e habilidades cognitivas. Nesse sendo, o educador no paradigma neurocientífico reconhece a importância de adaptar as estratégias de ensino e avaliação de acordo com as necessidades individuais dos alunos, levando em consideração suas habilidades, interesses e motivações.

Promoção do engajamento emocional: As emoções desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem. A neurociência revela que a ativação emocional pode influenciar a atenção, a memória e a motivação dos alunos. Portanto, o educador no paradigma neurocientífico busca criar um ambiente emocionalmente seguro, estimulante e positivo, promovendo o engajamento emocional dos alunos na aprendizagem e reconhecendo a importância do bem-estar emocional para o desenvolvimento cognitivo.

Uso de estratégias pedagógicas baseadas na neurociência: O educador no paradigma neurocientífico utiliza estratégias pedagógicas que são informadas pelos conhecimentos neurocientíficos. Isso inclui o uso de abordagens de ensino que estimulam diferentes áreas do cérebro, como a utilização de atividades práticas, o uso de recursos multimídia, o estímulo à criatividade e à resolução de problemas, a aplicação de técnicas de aprendizagem ativa e a incorporação de momentos de descanso e relaxamento para promover a consolidação da aprendizagem.

Avaliação formava e feedback adequado: A neurociência destaca a importância da avaliação formava, que fornece feedbacks construtivos e orientações personalizadas para os alunos. O educador no paradigma neurocientífico utiliza estratégias de avaliação que permitem identificar o progresso individual dos alunos, adaptar o ensino às suas necessidades e promover a autorregulação da aprendizagem. O feedback adequado e direcionado tem o objetivo de estimular a reflexão, o ajuste de estratégias e a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Em resumo, o paradigma pedagógico neurocientífico busca integrar os conhecimentos da neurociência à prática educacional, reconhecendo a importância do cérebro e do funcionamento cerebral na aprendizagem. O educador desempenha um papel fundamental ao utilizar as informações neurocientíficas para criar ambientes estimulantes, personalizados e adaptados às necessidades individuais dos alunos, promovendo o desenvolvimento cerebral e potencializando o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuropsicopedagogia é uma área interdisciplinar que busca integrar os conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia para compreender e intervir nos processos de aprendizagem. Dentro desse campo, diversos paradigmas pedagógicos têm sido desenvolvidos e aplicados com o objevo de promover uma educação mais eficaz e inclusiva. Nesta seção, serão analisados alguns dos principais paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia, destacando suas contribuições e desafios.

Paradigma Pedagógico Construtivista: O construtivismo é um dos paradigmas mais conhecidos e influentes na educação. Ele enfatiza o papel avo do aluno na construção do conhecimento, por meio da interação com o meio e da reestruturação de seus esquemas mentais. Na neuropsicopedagogia, o construtivismo é valorizado por promover a autonomia, a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas nos alunos. No entanto, um desafio desse paradigma é encontrar o equilíbrio entre a liberdade do aluno para construir seu conhecimento e a necessidade de direcionamento e mediação por parte do educador.

Paradigma Pedagógico Sociointeracionista: O paradigma sociointeracionista destaca a importância das interações sociais e da linguagem no processo de aprendizagem. Ele enfatiza a colaboração entre os alunos, a troca de conhecimentos e a mediação do educador. Na neuropsicopedagogia, esse paradigma reconhece que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico das crianças. No entanto, um desafio é garantir que as interações sejam significavas, respeitando as diferenças individuais e promovendo a participação de todos os alunos.

Paradigma Pedagógico Neurocientífico: O paradigma neurocientífico na educação busca utilizar os conhecimentos da neurociência para informar práticas pedagógicas mais eficazes. Ele reconhece a plasticidade cerebral, as diferenças individuais e a importância do engajamento emocional na aprendizagem. Na neuropsicopedagogia, esse paradigma destaca a criação de ambientes estimulantes, o

uso de estratégias pedagógicas baseadas na neurociência e a avaliação formava. No entanto, um desafio é a necessidade de traduzir as descobertas neurocientíficas em estratégias práticas aplicáveis ao contexto educacional.

Paradigma Pedagógico Inclusivo: O paradigma pedagógico inclusivo visa garantir a educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades. Na neuropsicopedagogia, esse paradigma reconhece a importância da identificação e intervenção precoce em dificuldades de aprendizagem, bem como a adaptação de estratégias pedagógicas e recursos para atender às necessidades individuais dos alunos. No entanto, um desafio é a implementação efetiva de práticas inclusivas em todos os níveis educacionais e a superação de barreiras sociais e estruturais.

É importante destacar que os paradigmas pedagógicos não são mutuamente exclusivos e podem ser combinados de acordo com as necessidades e objetivos educacionais. A análise crítica desses paradigmas na neuropsicopedagogia permite compreender suas contribuições e desafios, estimulando a busca por abordagens pedagógicas mais integradoras, efetivas e inclusivas.

A aplicação dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia enfrenta uma série de desafios que precisam ser abordados para promover uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, é importante considerar as perspectivas futuras para aprimorar ainda mais esses paradigmas. Nesta seção, serão discutidos alguns dos principais desafios e perspectivas futuras na área da neuropsicopedagogia.

Um dos desafios fundamentais é garantir uma formação adequada para os educadores que trabalham com a aplicação dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia. É necessário fornecer conhecimentos atualizados sobre neurociência, psicologia e práticas pedagógicas eficazes. A formação deve capacitar os educadores a identificarem dificuldades de aprendizagem, adaptar estratégias e recursos, e promover a inclusão de todos os alunos em sala de aula.

É essencial promover a integração entre a teoria e a prática dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia. Os educadores devem ser capazes de traduzir os conhecimentos teóricos em estratégias práticas que sejam aplicáveis e efetivas no contexto educacional. Isso requer uma abordagem reflexiva, contínua e baseada em evidências, na qual os educadores possam avaliar e ajustar suas práticas de acordo com as necessidades e características dos alunos.

A implementação dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia pode ser desafiadora devido à falta de acesso a recursos e tecnologias adequadas. A disponibilidade de materiais didáticos adaptados, ferramentas de avaliação e tecnologias educacionais inovadoras é essencial para promover uma educação inclusiva e de qualidade. É necessário investir em infraestrutura e recursos para que os educadores possam aplicar efetivamente os princípios da neuropsicopedagogia em suas práticas.

A neuropsicopedagogia é uma área interdisciplinar que requer a colaboração e integração de diversos profissionais, como neurocientistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, entre outros. O desafio está em promover a comunicação e o trabalho conjunto entre esses profissionais, visando uma abordagem holística e integrada para atender às necessidades dos alunos. A troca de conhecimentos, experiências e práticas entre os profissionais é fundamental para promover uma educação mais efeva.

As perspectivas futuras na neuropsicopedagogia estão intrinsecamente ligadas aos avanços científicos e à pesquisa contínua na área da neurociência e da psicopedagogia. É necessário investir em pesquisas que investiguem os mecanismos neurocognitivos da aprendizagem, as melhores práticas pedagógicas e as intervenções efetivas. Essa pesquisa orientada pela evidência fornecerá subsídios para aprimorar os paradigmas pedagógicos existentes e desenvolver novas abordagens que atendam às necessidades educacionais das crianças.

Em conclusão, a aplicação dos paradigmas pedagógicos da neuropsicopedagogia enfrenta desafios relacionados à formação de educadores, integração entre teoria e prática, acesso a recursos e tecnologias, colaboração entre profissionais e pesquisa continua. No entanto, com o engajamento contínuo, o investimento adequado e a colaboração entre diferentes partes interessadas, é possível superar esses desafios e abrir caminho para uma educação mais inclusiva, personalizada e eficaz, que promova o pleno desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Social learning theory. Englewood Cliffs: Prence-Hall, 1977.

BEAUCLAIR, J.Para entender Psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros. 3. ed. Rio de Janeiro, Wak. Ed., 2009

BOSSA, N.A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOSSA, N.A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. RS, Artmed, 2007

Bradley, M. M., & Lang, P. J. Measuring

emotion: The Self-assessment manikin and semanc differential. Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry, 1994.
BRUNER, J. S. Atos de significação. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

FONSECA, Vitor Da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

HOWARD-JONES, P. A. Introducing neuroeducation research: Neuroscience, education and the brain from contexts to practice. New York: Routledge, 2017.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, Mônica M. G. A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala. Rio de Janeiro, 2007.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo, Cortez, 2002. 118p.

PIAGET, J. A construção do real na criança. 5. ed. São Paulo: Aca, 1996.

ROCHA, E. F.; SILVA, A. B. Contribuições do construtivismo para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 249-269, 2017.

ROSARIO et al. A importância da atuação do neuropsicopedagogo para minimizar o baixo rendimento escolar a partir dos casos de bullying. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Servicios Académicos Intercontinentales. 2018.

RUBTSOV, Vitaly Vladimirovich. Interações sociais e aprendizagem. In: I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL. 2006. p. 35.

SILVA, S. R.; ROSÁRIO, P. Inteligência emocional e aprendizagem: Contributos da neurociência educacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SOARES, M. T. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educava. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

TONNEAU, F., ABREU, N. K., & Cabrera, F. Sing on the word “chair”: Behavioral support, contextual cues, and the literal use of symbols. Learning and Movation, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Psicologia USP, v. 5, n. 1-2, p. 53-63, 1994.

AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

RESUMO

Os alunos com deficiência enfrentam muitos obstáculos e desafios ao longo de sua trajetória educacional, incluindo desafios acadêmicos, comportamentais e sociais, bem como a necessidade de fazer a transição entre diferentes níveis de ensino e para a vida pós-escolar. Para garantir uma transição bem-sucedida, é importante que o processo envolva a opinião de professores, psicólogos escolares, outros funcionários da escola, famílias, comunidade e, é claro, o próprio aluno. O aluno deve ser uma parte ativa do processo de transição e do planejamento. Recentemente, vários relatórios, estudos e decisões judiciais foram publicados que afetam as políticas e práticas atuais relacionadas ao ensino médio e à transição de jovens com deficiência. A educação especial tem enfrentado muitos desafios ao longo dos anos, mas também tem experimentado muitos avanços significativos. Neste texto, vamos explorar alguns dos principais desafios e avanços da educação especial. Um dos principais desafios da educação especial tem sido a garantia de que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade. Muitas vezes, esses alunos são excluídos do sistema educacional tradicional ou recebem educação inadequada, o que pode prejudicar seu desenvolvimento e limitar suas oportunidades futuras.

Palavras-chave: Obstáculos; Práticas; Transição.

INTRODUÇÃO

No passado, muitos especialistas e educadores acreditavam que a deficiência intelectual era uma condição estática e que não havia muito o que poderia ser feito para melhorar as habilidades e o desempenho das pessoas afetadas. Como resultado, a educação de pessoas com deficiência intelectual era frequentemente vista como uma perda de tempo e recursos.

No entanto, hoje em dia, muitas pessoas têm percebido que é possível melhorar a funcionalidade de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências leves a moderadas, e que algumas podem até melhorar a ponto de não serem mais consideradas como deficientes intelectuais. Isso ocorre porque elas podem funcionar adequadamente e se integrar à comunidade.

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

Ao longo das últimas quatro décadas, a educação especial tem recebido cada vez mais atenção e reconhecimento. Pessoas com deficiência intelectual passaram de serem completamente excluídas, isoladas e rejeitadas pela comunidade a serem vistas como indivíduos que merecem consideração.

Esse novo impulso se deve, em grande parte, ao avanço da tecnologia que permitiu que as pessoas ficassem mais informadas sobre o que acontece em outras partes do mundo. Como em outras áreas, a tecnologia tem transformado a forma como as pessoas agem e pensam.

De acordo com Rosseto (2005, p. 42):

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

As deficiências são um problema multicultural que afeta pessoas de diferentes origens raciais, religiosas, tribais e socioeconômicas. Embora os pais com alto nível socioeconômico possa pagar por serviços médicos de qualidade para seus filhos com deficiência, infelizmente, devido à pobreza e às variáveis ambientais associadas a ela, a prevalência de alunos com deficiência de baixo nível socioeconômico é maior do que a de crianças de famílias mais ricas.

É importante entender que a educação especial e a medicina estão intimamente relacionadas, especialmente quando se trata de casos de alunos com deficiências intelectuais graves. Muitas vezes, esses indivíduos são diagnosticados erroneamente e acabam sendo encaminhados para hospitais psiquiátricos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS SIGNIFICADOS

Existem muitos alunos que possuem necessidades especiais de aprendizagem e que são atendidos por meio da educação especial. Os tipos de suportes oferecidos variam de acordo com a necessidade de cada aluno e com as leis locais. Cada país, estado ou jurisdição educacional possui políticas, regras, regulamentos e legislação específicos que definem e regulam a educação especial.

[...] podemos dizer que uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas diz respeito, portanto, ao modo como concebem as diferenças na constituição biológica das pessoas. Vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica desencadeia e exclusão de pessoas das atividades cuja realização ela dificulta. Justifica-se a exclusão, em princípio, enquanto se aguardam descobertas científicas que permitam atuar biologicamente sobre aquela anomalia. Mas, enquanto se aguarda, amplifica-se o potencial desta barreira, uma vez que a própria exclusão desencadeia a constituição de outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num processo continuo. Cria-se assim uma deficiência. (TUNES, 2003, p. 9)

A educação especial tem como objetivo garantir que as necessidades educacionais de todos os alunos sejam atendidas, oferecendo serviços adicionais, suporte, programas, colocações especializadas ou ambientes quando necessário, sem qualquer custo para os pais.

Quando um professor está ensinando crianças com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais, é importante entender que a categoria de "educação especial" é ampla e diversificada. Ela inclui:

1. Surdo-cegueira: alunos que têm dificuldade em ouvir e ver o que está sendo dito e mostrado a eles, o que pode tornar mais difícil para eles aprenderem no ritmo de seus colegas. Em alguns casos, eles requerem uma escola dedicada somente para surdos ou somente para cegos, mas que pode não ter recursos para ajudá-los.

2. Deficiência auditiva: alunos que têm dificuldade para ouvir, mesmo que não sejam completamente surdos. Em alguns casos, eles podem ser surdos de um ouvido ou lidar com uma perda auditiva que muda e progride com o tempo.

3. Surdez: alunos que são completamente surdos e têm necessidades específicas na sala de aula, como aprender Libras, operar um sistema de aparelho auditivo e encontrar outras maneiras de se comunicar.

4. Deficiência de aprendizagem específica: alunos que podem ter uma única deficiência de aprendizagem ou mais de uma, o que pode tornar difícil para eles lerem, comunicar-se, escrever, entender matemática e muito mais. Dificuldades de Aprendizagem Específicas podem incluir distúrbios do processamento auditivo, dislexia, deficiência de aprendizagem não verbal ou disgrafia.

5. Autismo: alunos que têm dificuldade em expressar ou controlar suas emoções, problemas de comunicação e até mesmo para fazer amigos. Eles também podem fazer movimentos repetitivos, fixar-se em ideias e ser sensíveis ao ambiente sensorial.

6. Outros problemas de saúde: alunos que têm condições e doenças que afetam a sua força, a capacidade de se concentrar ou permanecer acordado.

7. Deficiência visual / cegueira: alunos que precisam de acomodações especiais, aprender braile ou até mesmo de um guia na escola.

8. Deficiência de fala ou linguagem: alunos que têm problemas para falar ou se comunicar.

9. Perturbação emocional: alunos que lidam com problemas de saúde mental moderados a graves.

10. Lesão cerebral traumática: alunos que sofreram uma lesão cerebral que afetou seu desenvolvimento físico e/ou emocional.

11. Deficiência intelectual: alunos que têm uma capacidade intelectual abaixo da média, como aqueles com Síndrome de Down.

12. Deficiências múltiplas: alunos que têm mais de uma das deficiências desta lista.

13. Deficiência ortopédica: alunos que lidam com situações que dificultam a movimentação.

O objetivo da educação especial é garantir que todos os alunos com deficiências possam participar da educação junto com os alunos sem deficiência e possam acessar o currículo sempre que possível. Idealmente, todos os alunos teriam acesso equitativo à educação para atingir seu potencial.

A SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM AS DEFICIÊNCIAS

Nas últimas décadas, a sociedade tem passado por diversas mudanças na gestão e tratamento de pessoas com deficiência, acompanhando os avanços na assistência médica. Durante séculos, a sociedade os tratou com medo e pena, considerando-os incapazes de participar ou contribuir para a sociedade, e dependentes de caridade ou bem-estar social.

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade

vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. (FRIGOTTO, 2010, p.236).

De modo geral, antes do final dos anos 1800, as pessoas com retardo mental, paralisia cerebral, autismo e / ou epilepsia residiam em casa e eram cuidadas por suas famílias. A expectativa de vida de pessoas com deficiência grave e profunda não era tão grande como hoje.

No final do século XIX, agências governamentais estaduais e locais começaram a construir instituições para abrigar pessoas com deficiências de desenvolvimento, geralmente localizadas na periferia das cidades. Essa abordagem segregadora foi motivada pelas atitudes predominantes da sociedade na época, o que acabou agravando ainda mais o estigma em torno das pessoas com deficiência.

O governo brasileiro durante quase três séculos não desenvolvia ações para a escolarização do povo e só na terceira década do século XIX surgirá algum empenho neste sentido. De 1834 a 1934, assiste-se no Brasil a uma lenta, mas contínua democratização do acesso à escola pública básica nas redes estaduais e [...] nas municipais (LEÃO, 2005, p.2).

A terminologia usada para descrever pessoas com deficiência tem evoluído juntamente com as mudanças nas atitudes da sociedade. Termos antigos, como "idiota", "imbecil" e "retardado mental", foram substituídos por "pessoa com deficiência" e "deficiente". Atualmente, enfatiza-se a importância de reconhecer o indivíduo, não apenas a sua deficiência, por exemplo, "indivíduos com deficiência intelectual" em vez de "pessoas com retardo mental". Pessoas com deficiência querem ser reconhecidas por suas habilidades, não por suas limitações. Algumas pessoas preferem o termo "pessoas com deficiência física" em vez de "deficientes".

A exclusão generalizada de pessoas com deficiência em todo o mundo é uma questão de direitos humanos, mas também tem implicações econômicas significativas. A perda de produtividade resultante da exclusão de pessoas com deficiência da educação e do emprego, juntamente com a redução da arrecadação de impostos e o aumento da carga econômica sobre os sistemas de bem-estar social, coloca uma pressão significativa nas economias de muitos países. Embora difícil de quantificar, essa perda pode ser prejudicial para países que já estão lidando com desafios econômicos.

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação. (FERNANDES, 1992, p.73).

Considerando os custos não econômicos da deficiência, como o isolamento social e as percepções negativas de que as pessoas com deficiência são incapazes e não contribuem para a sociedade, pode-se argumentar que a inclusão e o empoderamento dessas pessoas são importantes. Isso não precisa ser feito em detrimento de outras prioridades de desenvolvimento. Muitos dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, como a exclusão da saúde, educação e emprego, são semelhantes aos enfrentados pelos pobres em geral. Promover o desenvolvimento inclusivo pode trazer benefícios para a sociedade como um todo, não apenas para as pessoas com deficiência e suas famílias. Por exemplo, edifícios públicos acessíveis podem beneficiar não apenas pessoas com deficiência, mas também idosos e pais com crianças pequenas.

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez, dos famosos mecanismos protelatórios. Nós chegamos ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2007, p. 3).

A educação inclusiva visa garantir que os ambientes de aprendizagem regulares atendam às necessidades de todos os alunos, não apenas adaptando-os para atender às necessidades das crianças com deficiência. Ao integrar a deficiência em todas as áreas da assistência ao desenvolvimento, as questões gerais de pobreza e exclusão podem ser tratadas de uma forma que não exclui as pessoas com deficiência.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIAS

A educação é uma das ferramentas que mais influenciam o avanço das diferentes sociedades, que proporcionam aos seus cidadãos os conhecimentos e os valores necessários para que possamos alcançar melhores níveis de bem-estar e crescimento económico e pessoal, conseguindo, assim, decréscimos económicos e desigualdades sociais e ampliação das oportunidades de emprego para os jovens.

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações

devem ser consideras: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36)

Portanto, se a educação e a formação são importantes para qualquer pessoa, imagine o quão importante é formar adequadamente as crianças e jovens com deficiência, qualquer que seja o seu grau, com todas as dificuldades que têm de ultrapassar no seu dia a dia.

A integração das pessoas com deficiência significa uma avaliação positiva das diferenças. Portanto, tem um significado positivo não só para as crianças com necessidades educacionais especiais e para suas famílias, mas também para o enfrentamento social de todos os tipos de diferenças, sejam elas raciais, religiosas, políticas ou de qualquer natureza. Implica reconhecer que todos os seres humanos, pela sua condição como tal, têm direitos iguais.

Segundo Piaget, o ser humano, ao nascer, possui apenas as condições biológicas necessárias para construir a sua inteligência. Em outras palavras, as estruturas sensoriais e neurológicas do organismo humano constituem uma herança específica da espécie, que impõem limitações estruturais à inteligência, facilitam ou impedem o seu funcionamento, em si. Mas a relação entre biologia e inteligência não acaba aí. Para Piaget, herdamos igualmente o funcionamento intelectual, ou seja, o modo pelo qual o sujeito, ao estabelecer trocas com o meio em que vive, constrói o conhecimento. Esse funcionamento intelectual, a que Piaget chamou de hereditariedade geral, está presente durante toda a vida e é através dele que as estruturas cognitivas vão sendo geradas e modificadas. (MANTOAN, 1989, p.129)

Quando falamos de integração e, atualmente, antes de inclusão, referimo-nos à identificação, avaliação e desenvolvimento de programas especiais dirigidos a crianças e pessoas com dificuldades de aprendizagem ou deficiência que necessitem de ajudas adicionais para o seu pleno desenvolvimento educacional.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a disfunções físicas ou sensoriais, como graves problemas de visão ou audição. Também estão incluídos como meninos e meninas com necessidades educacionais especiais aqueles com graves distúrbios de linguagem e aqueles com graves distúrbios de aprendizagem, sejam gerais ou específicos. Dificuldades emocionais ou comportamentais, que devido à gravidade dificultam a adaptação da criança ao sistema escolar, também têm sido incluídas entre os alunos que necessitam de atendimento especializado.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos. (UNESCO apud MENDES,2002, p. 56)

Qualquer que seja o tipo de deficiência que aflige essas crianças, muitas vezes elas apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto escolar normal. Essas dificuldades podem afetar a leitura, a escrita, a linguagem, a matemática e / ou o campo do desenvolvimento socioemocional, mas não são aplicadas medidas especiais para facilitar a integração e o melhor desenvolvimento de cada criança com necessidades educacionais especiais. Embora essas dificuldades em alcançar as habilidades acadêmicas básicas determinem que eles requeiram ajuda adicional em diferentes áreas, eles não podem justificar sua segregação do sistema escolar.

Parece incrível que hoje existem ainda milhões de crianças em risco de exclusão social devido à sua deficiência . Porque, no momento, a inclusão ainda não existe em todas as sociedades, e esta é a maneira das crianças crescerem em igualdade de condições, apesar de sua singularidade.

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter níveis adequados de aprendizagem, escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constitui os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação afetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência em última instância o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 2000, p.134).

A educação inclusiva supõe, em primeiro lugar, uma mudança de perspectiva, modificando o foco de atenção, colocando a ênfase no contexto, não no indivíduo. Ou seja, pensando em como eliminar as barreiras de aprendizagem, participação e presença.

Para as crianças com deficiência que conseguem frequentar as salas de aula, a qualidade e a forma de ensino que recebem - muitas vezes em escolas segregadas - podem exacerbar muito sua exclusão da sociedade em geral e confirmar noções sociais pré-existentes sobre a deficiência.

Resolver esta grave discriminação é um assunto urgente e por várias razões. Em primeiro lugar, negar o direito à educação é roubar às crianças os benefícios futuros que a educação traz e a oportunidade de acessar outros direitos - por exemplo, ao limitar as oportunidades de emprego ou a participação cívica ativa durante a vida. Isso restringe a plena participação social, exacerba a exclusão e limita a capacidade de uma pessoa de escapar da pobreza. Muitas vezes, a exclusão da classe sinaliza o início de uma vida de exclusão em todas as áreas da sociedade. Esta e outras barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência identificam aqueles que estão tipicamente entre os mais pobres dos pobres.

Quando uma criança com deficiência tem a oportunidade de receber uma educação de qualidade, as portas se abrem para ela. Isso lhes permite garantir outros direitos ao longo da vida, facilitar um melhor acesso ao trabalho, saúde e outros serviços.

Nos últimos anos, as estruturas de direitos humanos começaram a imaginar uma maneira de tornar o direito à educação de crianças com deficiência uma realidade e a colocá-lo em prática.

Os sistemas de educação inclusiva são baseados em uma análise de direitos, que pode empoderar os alunos, celebrar a diversidade, combater a discriminação e promover sociedades mais inclusivas. Pode ser uma ferramenta valiosa na resolução de desigualdades. Também pode acabar com a discriminação ao abalar atitudes e comportamentos arraigados; ajudando todos nós a celebrar e abraçar a diversidade em nossas sociedades.

Além disso, a criação de sistemas de educação inclusivos é essencial para alcançar uma melhor qualidade educacional e cumprir os direitos humanos de todas as crianças. A educação inclusiva irá elevar os padrões de qualidade dos sistemas de educação, por meio de estratégias que abordem os estilos de aprendizagem obviamente diversos de todos os alunos, e que atendam às necessidades específicas de alguns deles. Eles também devem servir para alcançar outros grupos de crianças marginalizados e para garantir a inclusão de todos eles.

Ainda assim, os obstáculos que as crianças com deficiência enfrentam hoje para realizar seu direito à educação permanecem consideráveis; no entanto, um espaço de ação em diferentes áreas está sendo definido para governos, doadores e comunidade internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, e ainda hoje, em diferentes regiões do mundo o conceito de inclusão educacional tem se restringido a um grupo de alunos com necessidades especiais, como os portadores de deficiência física e / ou mental e menores refugiados. As abordagens e respostas têm sido essencialmente compensatórias e / ou corretivas, principalmente através do estabelecimento de estruturas curriculares, programas de estudos e escolas especiais diferenciadas. Em muitos casos, uma das consequências mais significativas de uma estrutura institucional e curricular diferenciada tem sido a segregação e o isolamento, no sistema educativo, dos alunos considerados e por vezes estigmatizados como portadores de necessidades especiais.

Não se trata de contrastar modelos de integração e inclusão como opções políticas exclusivas (como podemos integrar sem incluir, ou incluir sem integrar?), mas sim compreender e promover a ideia de que cada escola enfrenta o desafio específico de incluir os alunos.

Isso implica necessariamente o desenvolvimento de um conjunto articulado e coerente de políticas referentes, entre outros aspectos, a uma proposta curricular pertinente e relevante inscrita em uma visão compartilhada, que facilite o diálogo entre os diferentes níveis de ensino; estratégias pedagógicas variadas e complementares que atendam devidamente a especificidade de cada aluno; possuir infraestrutura física e materiais didáticos alinhados ao projeto pedagógico; apoiar permanentemente os professores em suas salas de aula para que possam efetivamente desenvolver o currículo, dialogar e compreender as expectativas e necessidades das comunidades e famílias em nível local.

Inclusão significa, então, atender com qualidade, relevância e equidade às necessidades comuns e específicas que essas populações apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2010.

LEÃO, S. T. F. L. Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Disponível:http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Silse_Teixeira _Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.

MANTOAN. M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MENDES. E.G. Perspectiva para construção da escola inclusiva no brasil. In: PALHARES. M.S. MARINS. E.S.C.F. (org) Escola inclusiva. São Carlos: 2002.

RODRIGUES, DAVID. Apud MORIN, Edgar. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SALAMANCA: A declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática em educação especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>Brasil.Acesso em 07 jul.2023.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? Linha Crítica Revista Semestral da Faculdade de Educação, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo observar o percurso histórico percorrido pela Educação para os Direitos Humanos no Brasil, tendo em vista uma análise dos enfrentamentos já apresentados e de que maneira essa historicidade se relaciona com os desafios atuais para a sua prática no século em que vivemos. E de como a educação voltada para os direitos humanos, ainda que estabelecida em documentos oficiais e internacionais haja algumas décadas, tendo como marco inicial o final da Segunda Guerra Mundial e a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e ratificada na Declaração Universal de Direitos de Viena, em 1993, apresenta um percurso no Brasil não linear e seletivo, mesmo o próprio País tendo também ratificado sua importância em sua Carta Magna.

PALAVRAS CHAVES: Educação; Educação para os Direitos Humanos; Direitos Universais.

ABSTRACT

This article aims to observe the historical path covered by Education for Human Rights in Brazil, considering an analysis of the confrontations already presented and how this historicity is related to the current challenges for its practice in the century in which we live. . And how education focused on human rights, although established in official and international documents a few decades ago, having as its starting point the end of the Second World War and the elaboration of the Universal Declaration of Human Rights of 1948 and ratified in the Universal Declaration of The Rights of Vienna, in 1993, presents a non-linear and selective path in Brazil, even though the country itself has also ratified its importance in its Magna Carta.

KEY WORDS: Education; Education for Human Rights; Universal Rights.

1 INTRODUÇÃO

As palavras direitos humanos não soam estranhas aos ouvidos da maioria da população no Brasil e no mundo. Todos os dias diferentes veículos de comunicação abordam reportagens em que o tema aparece. Lamentavelmente, essas reportagens no geral abordam justamente a violação desses direitos. É importante destacar que muitas vezes um determinado assunto amplamente abordado corre o risco de ou perder o sentido ou de ter seu sentido alterado. Será possível que toda a população realmente entenda a real dimensão que abarca as palavras "direitos humanos"? É possível que o entendimento comum contemple tudo que essa questão abrange nos dias de hoje?

Uma outra palavra pode ser apontada para discutir essa pauta e essa palavra é a cidadania. Hannah Arendt, filósofa alemã, sustenta que essa é fundamental para a garantia dos direitos humanos. Sobre o pensamento de Arendt em relação a cidanida e direitos humanos, Peixoto (2013) pontua:

> Pensar a cidadania a partir Arendt nos permitiu destacar duas perspectivas que se tornam cada vez de atualidade na relações sociais da pós-modernidade. Primeiramente, observa-se que a expressão "direito a ter direitos" traz consigo a força de uma mensagem de solidariedade nas relações internacionais. De uma parte, afirma-se a importância do vínculo institucional – a nacionalidade – com o Estado-nação para que se possa exercer a os direitos de cidadania. Por outro lado, nas relações entre nações, soberanas e independentes, espera-se a construção de vínculos de solidariedade para que se possa pensar seriamente na construção da paz. PEIXOTO (2013, pg 66)

É efetivo o exercício da cidadania quando o sujeito consegue participar ativamente da vida política e social de seu país, exercendo os direitos previstos na Carta Magna. A ausência dessa cidadania é ter uma vida desprotegida, onde o direito não se opera. Por isso é tão importante falar de cidadania quando falamos de direitos humanos, e compreender que ambos caminham juntos.

Vale também destacar nesse texto introdutório uma terceira palavra, que é a democracia, sendo esta o único regime possivel que pode proteger e promover os Direitos Humanos. A ausência de um regime democrático também revela a ausência de direitos fundamentais como liberdade de expressão, liberdade de religião, entre outros e ausente também é o exercício da cidadania.

Podemos assim observar que para discutir sobre Direitos Humanos existem outras forças que precisam ser analisadas e observadas. Ao analisar essas forças é possível compreender a real dimensão do que significa as palavras direitos humanos e até mesmo entender melhor quando esses direitos são violados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceituando Direitos Humanos e Percurso Histórico

Existem diversas possibilidades de conceituação dos direitos humanos, a um ponto de poder ser desenvolvido um estudo apenas sobre cada um desses conceitos, o que de fato, existe. Nesse artigo tenta-se encontrar uma voz o mais uníssona possível em relação a esse conceito para que possamos nos encaminhar para pensar a Educação em Direitos Humanos, que é o escopo desse estudo em especial.

Segundo Thomas Hobbes (1588-1679) , os direitos humanos não são inerentes ou naturais aos indivíduos, mas sim uma criação da sociedade. Em sua obra "Leviatã", ele argumenta que os seres humanos vivem em um estado de natureza, onde prevalece a guerra de todos contra todos. Para escapar desse estado de conflito, as pessoas concordam em renunciar a certos direitos em troca de segurança e proteção fornecidas pelo Estado. Portanto, os direitos humanos são concebidos como direitos concedidos pelo Estado, e não como direitos inalienáveis.

Sobre o pensamento de Hobbes, Rodrigues (2012) pontua:

Hobbes não pretendia uma tese que afirmasse a passagem do indivíduo do Estado de natureza para o civil, da esfera privada para a pública, mas sim da passagem da condição de relações de poder e força a uma de relações jurídicas de obrigações e direitos. Neste aspecto ele manifesta o desejo pela lei, que preserva os direitos naturais, tornando o indivíduo sujeito de direitos, o que posteriormente se identificou com os Direitos Humanos.

Uma crítica ao entendimento de Hobbes é que ele subestima a importância dos direitos humanos como proteções fundamentais para todos os indivíduos, independentemente da existência do Estado. Essa visão utilitarista dos direitos humanos reduz sua natureza intrínseca e ignora a ideia de que existem direitos fundamentais que todos os seres humanos possuem independentemente de qualquer contrato social.

Já o autor John Locke, em sua obra "Segundo Tratado sobre o Governo Civil", defende uma visão dos direitos humanos baseada na ideia de direitos naturais. Ele argumenta que todos os seres humanos têm direitos inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Esses direitos são conferidos por Deus ou pela natureza e não podem ser violados por qualquer autoridade governamental. Locke defende a ideia de que o governo tem o dever de proteger esses direitos e, se falhar nessa tarefa, os indivíduos têm o direito de se rebelar e formar um novo governo.

Uma crítica ao entendimento de Locke é que ele não aborda adequadamente as questões de desigualdade e poder. Sua visão dos direitos humanos pressupõe uma sociedade de indivíduos iguais, o que nem sempre reflete a realidade. Além disso, a ênfase na propriedade como um direito fundamental pode ser questionada, já que isso pode levar a uma maior concentração de riqueza e a uma maior desigualdade social.

Em resumo, Hobbes concebe os direitos humanos como direitos concedidos pelo Estado em um contrato social, enquanto Locke os vê como direitos inalienáveis conferidos por Deus ou pela natureza. Ambas as perspectivas possuem críticas pertinentes, seja na negação dos direitos inalienáveis por Hobbes ou na suposição de igualdade e propriedade de Locke.

Sobre esses dois autores e o “estado de natureza”, Araújo (2019) pontua que

Além disso, é necessário recordar que os direitos do homem em “estado de natureza” foram pensados para um homem eminentemente desprovido de uma teleologia, de uma perfeição própria à espécie. Por isso, para Hobbes e Locke a Lei Natural assumirá uma mera função da conservação: seja do indivíduo, no caso do primeiro, seja da espécie, no do segundo, o que precluirá a apresentação de um ponto de convergência objetivo para as aspirações humanas.

É importante ressaltar que o conceito de direitos humanos passou por uma construção histórica complexa ao longo dos séculos. Em síntesse essa evolução se deu da seguinte maneira:

a. Antiguidade: Os fundamentos dos direitos humanos podem ser rastreados nas civilizações antigas, como o Código de Hamurabi na Mesopotâmia (1754 a.C.), que estabelecia leis para proteger os mais fracos e vulneráveis. Também há referências na Grécia Antiga e em Roma, onde filósofos como Sócrates e Cícero discutiram a igualdade e a justiça.

b. Idade Média: Durante a Idade Média, o conceito de direitos humanos estava ligado ao direito natural, defendendo a ideia de que todos os indivíduos possuem direitos inalienáveis concedidos por Deus. O filósofo cristão Tomás de Aquino contribuiu para essa concepção, enfatizando a dignidade humana e a moralidade do direito.

c. Iluminismo: No século XVIII, o Iluminismo trouxe uma mudança significativa na forma como os direitos humanos eram concebidos. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau defendiam a ideia de direitos inatos, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Essas ideias influenciaram a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na Revolução Francesa (1789).

d. Movimentos Abolicionista e Feminista: Nos séculos XIX e XX, os movimentos abolicionista e feminista desempenha-

ram papéis cruciais na expansão dos direitos humanos. O movimento abolicionista lutou contra a escravidão, defendendo a igualdade e a liberdade para todos. O movimento feminista reivindicou direitos políticos, sociais e econômicos para as mulheres, culminando no sufrágio feminino e na luta pelos direitos das mulheres.

e. Pós-Segunda Guerra Mundial: Após a atrocidade da Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, houve um impulso global para estabelecer um sistema de proteção internacional dos direitos humanos. A Carta das Nações Unidas (1945) estabeleceu os princípios dos direitos humanos como um dos propósitos fundamentais da organização. Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que se tornou um marco histórico ao reconhecer os direitos inalienáveis de todas as pessoas.

f. Desenvolvimento posterior: A partir da DUDH, surgiram tratados internacionais, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que detalham os direitos e as liberdades fundamentais. Além disso, houve a criação de organizações internacionais de direitos humanos e tribunais para garantir a implementação e a proteção desses direitos.

É importante ressaltar que a construção histórica dos direitos humanos é contínua e permanece em evolução.

2.2 Direitos Humanos no Brasil : Percursos na Educação

No contexto brasileiro, os Direitos Humanos têm desempenhado um papel crucial na área da Educação, tanto na sua concepção como na sua implementação. Desde a redemocratização do país, após o fim do regime militar em 1985, houve avanços significativos no reconhecimento e na promoção dos Direitos Humanos na Educação, dos quais podemos salientar alguns pontos.

Um dos primeiros passos para a EDH foi o processo de redemocratização, com a respectiva Constituição de 1988, configurando um marco importante para os Direitos Humanos no Brasil. Ela estabeleceu os princípios de igualdade, liberdade e dignidade humana como fundamentais, garantindo direitos e liberdades individuais e coletivas. O artigo 205 da Constituição reconhece a Educação como um direito de todos e um dever do Estado.

Passado mais alguns anos começamos a observar a Institucionalização dos Direitos Humanos na Educação, sendo que a década de 1990 foi marcada pela institucionalização dos Direitos Humanos na Educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu a inclusão dos Direitos Humanos como um dos princípios norteadores da educação brasileira. Isso foi fortalecido posteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que incluíram o tema transversal "Ética e Cidadania" nas diretrizes curriculares.

Outro ponto de destaque foram os programas e políticas públicas que passaram a ser implementadas no País para a promoção dos Direitos Humanos na Educação. Destacam-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em suas diversas edições, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem metas e diretrizes para a garantia de uma educação pautada nos Direitos Humanos.

A participação da sociedade civil e dos movimentos sociais também têm desempenhado um papel fundamental na promoção dos Direitos Humanos na Educação, principalmente nas últimas décadas. Organizações não governamentais, coletivos, redes e ativistas têm trabalhado na conscientização, formação e mobilização em torno dos Direitos Humanos, visando a transformação da realidade educacional brasileira.

Em resumo, no contexto da Educação brasileira, os Direitos Humanos têm sido progressivamente reconhecidos e incorporados nas políticas educacionais, com ações voltadas para a formação cidadã, a promoção da igualdade, a valorização da diversidade e o combate à violência e à discriminação. Contudo, ainda há desafios a serem enfrentados para uma efetiva implementação desses direitos em todas as escolas do país.

2.3 Enfrentamentos históricos da EDH no Brasil

A Educação para os Direitos Humanos no Brasil tem enfrentado diversos desafios e resistências ao longo da sua história. A seguir se tem listado alguns desses enfrentamentos.

É possível começar falando da resistência ideológica: A Educação para os Direitos Humanos enfrenta resistência de grupos e indivíduos que têm visões ideológicas conservadoras e contrárias aos princípios dos Direitos Humanos. Esses grupos muitas vezes interpretam a promoção dos Direitos Humanos como uma ameaça a suas crenças e valores tradicionais, o que gera resistência e oposição a programas e políticas nessa área. Nessa perpectiva vale destacar o enfrentamento que a Educação

As desigualdades socioeconômicas no Brasil também cria obstáculos para a efetivação da Educação para os Direitos Humanos. A falta de acesso a recursos adequados, como materiais didáticos, infraestrutura e forma-

ção de qualidade para professores, prejudica a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a promoção dos Direitos Humanos em todas as escolas e regiões do país.

A violência e a discriminação presentes na sociedade brasileira são obstáculos significativos para a Educação para os Direitos Humanos. A violência nas escolas, incluindo o bullying e a violência física, afeta o ambiente educacional e dificulta a promoção de uma cultura de respeito e dignidade. Além disso, a discriminação com base em raça, gênero, orientação sexual, religião e outras características ainda é uma realidade no país, o que demanda ações educativas para combater essas formas de exclusão e preconceito.

Apesar dos avanços normativos e das políticas públicas voltadas para a Educação para os Direitos Humanos, muitas vezes há resistência institucional e uma falta de efetiva implementação dessas diretrizes. A falta de compromisso político, a ausência de recursos adequados, a falta de formação continuada para os professores e a falta de acompanhamento e avaliação das práticas educativas são alguns dos desafios enfrentados nessa área.

Também é de destaque que alguns setores da sociedade brasileira propagam discursos negacionistas e relativistas em relação aos Direitos Humanos. Essas visões contestam a existência e a importância dos direitos fundamentais, relativizando sua validade e universalidade. Esse enfrentamento ideológico dificulta a consolidação da Educação para os Direitos Humanos como um componente essencial da formação cidadã.

Apesar dos enfrentamentos históricos, é importante ressaltar que há também movimentos sociais, organizações da sociedade civil e educadores engajados na promoção dos Direitos Humanos na Educação, buscando superar esses desafios e transformar a realidade educacional do país.

2.4 Desafios do novo século

No novo século, a implementação da Educação para os Direitos Humanos no Brasil enfrenta alguns desafios significativos. Alguns dos principais estão relacionados a pontos que já foram observados na seção anterior, como resistência ideológica e a violência e a discriminação. A inclusão de temas sensíveis nos currículos escolares, como sexualidade, gênero, diversidade religiosa e direitos LGBT+, pode gerar resistência e polêmica por parte de alguns grupos. A falta de orientação adequada e a falta de preparo dos educadores para abordar esses temas podem dificultar sua inclusão efetiva na Educação para os Direitos Humanos.

A persistência das desigualdades socioeconômicas e educacionais no Brasil é um desafio importante para a implementação da Educação para os Direitos Humanos. O acesso desigual à educação de qualidade, a falta de infraestrutura adequada e a formação insuficiente de professores em relação aos Direitos Humanos dificultam a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Por último, o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais trouxe desafios adicionais para a Educação para os Direitos Humanos. A disseminação de desinformação, discursos de ódio e cyberbullying demanda uma atenção especial para desenvolver habilidades críticas e éticas entre os estudantes, bem como educar sobre o uso responsável das tecnologias.

3 CONCLUSÃO

A Educação para os Direitos Humanos desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Por meio dessa abordagem educacional, busca-se promover o conhecimento e a conscientização dos direitos fundamentais de todos os indivíduos, desenvolver habilidades e atitudes que fomentem a cidadania ativa e fortalecer o respeito à diversidade.

Ao longo da história, a implementação da Educação para os Direitos Humanos tem enfrentado desafios e resistências, tanto no Brasil como em outros países. Resistências ideológicas, desigualdades socioeconômicas, violência, discriminação e retrocessos políticos têm representado obstáculos para a efetivação desse modelo educacional.

No entanto, é importante ressaltar os avanços conquistados e os esforços contínuos de diversas instituições e atores sociais para promover a Educação para os Direitos Humanos. A inclusão dos Direitos Humanos nos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, demonstra o reconhecimento da importância desse tema na formação dos cidadãos brasileiros.

A Educação para os Direitos Humanos visa a transformação social e a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos em todos os âmbitos da vida. Por meio da sensibilização, do diálogo, do debate crítico e da reflexão ética, busca-se estimular uma consciência coletiva sobre a necessidade de combater a discriminação, a desigualdade e a violência, promovendo uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Para enfrentar os desafios do novo século, é essencial investir na formação de professores, na produção de recursos educacionais adequados, na promoção de parcerias entre instituições governamentais e da sociedade civil e no fortalecimento da participação

ativa da comunidade escolar. Além disso, é fundamental abordar temas sensíveis, como gênero, diversidade e direitos LGBT+, com o intuito de construir espaços educacionais seguros e acolhedores para todos.

A Educação para os Direitos Humanos não se limita apenas às salas de aula, mas deve se estender a todos os espaços e relações sociais. É um processo contínuo que demanda um compromisso coletivo em prol da construção de uma sociedade mais justa, na qual cada indivíduo tenha seus direitos respeitados e seja capaz de exercer sua cidadania plenamente.

Portanto, a Educação para os Direitos Humanos é um caminho imprescindível para promover uma cultura de paz, igualdade e dignidade, contribuindo para a construção de um mundo mais humano e sustentável. É um investimento na formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Parte superior do formulário

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcos Paulo Fernandes de. Os direitos acima do direito: a construção histórica dos pressupostos filosóficos dos modernos direitos do homem, da idade média tardia até John Locke. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. PNEDH. Brasília : Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

Flores, Joaquín Herrera. A (re)invenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Sociedade e Estado, v. 32, p. 725-748, 2017.

PEIXOTO, Cláudia Carneiro; LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. Pensar a cidadania em Hannah Arendt: direito a ter direitos. 2013.

PINTO, Regina Pahim (org). Direitos Humanos: Desafios para a Educação. São Paulo, 2003.

RODRIGUES, Luís Fernando Conti; BARROS, Douglas Ferreira. Hobbes e o tema dos Direitos Humanos: a soberania moderna, um espelho do Leviatã. Uma leitura de Costas Douzinas. 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões acerca da importância da Biologia para a educação alimentar de crianças e adolescentes. No campo da Educação Alimentar e Nutricional, o ser humano recebe, desde o nascimento e ao longo da vida, uma série de regras comportamentais e reforços, positivos ou negativos, que são decisivos para a tomada de decisão sobre a escolha e consumo dos seus produtos. Dessa forma, constitui uma proposta estratégica, na formação humana para a vida. É uma linha de trabalho pedagógico que permite tomar consciência da importância da primeira necessidade humana induz a reavaliar a própria cultura alimentar. A Educação Alimentar e Nutricional deve visar a promoção ou modificação de hábitos alimentares, envolvendo todos os membros da comunidade educativa; crianças, país, professores e administradores.

Palavras-chave: Consciência; Hábitos Alimentares; Necessidade Humana.

ABSTRACT

This article intends to approach reflections about the importance of Biology for the food education of children and adolescents. In the field of Food and Nutrition Education, human beings receive from birth and throughout life, a series of behavioral rules and reinforcements, positive or negative, which are decisive for decision-making about the choice and consumption of their products. In this way, it constitutes a strategic proposal in human formation for life. It is a line of pedagogical work that makes it possible to become aware of the importance of the first human need and leads to reassessing one's own food culture. Food and Nutrition Education should aim at promoting or modifying eating habits, involving all members of the educational community, children, country, teachers and administrators.

Keywords: Consciousness; Eating habits; Human Need.

INTRODUÇÃO

Educar sobre a necessidade e importância de uma boa alimentação implica: descobrir e erradicar crenças, mitos e comportamentos errôneos, promover uma maior consciência dos múltiplos papéis dos pais que os alimentos desempenham ou devem desempenhar nas várias esferas da vida, saúde, aprendizagem, produção, distribuição e consumo de alimentos. É a ênfase que a educação deve assumir, sobretudo na infância, na promoção de conceitos, atitudes e comportamentos claros e fundamentais em relação à alimentação, e o professor de Biologia pode auxiliar de forma significativa para uma alimentação saudável.

Atualmente, os principais problemas nutricionais da população devem a dois fatores fundamentais: (a) deficiências que levam a diferentes graus de desnutrição; e (b) excessos ou desequilíbrios que resultem em diferentes transtornos. As causas desses aspectos da realidade alimentar são múltiplas e seus efeitos sobre a saúde da população em geral impedem a consecução de objetivos por meio de programas educacionais, científicos e industriais.

A biologia como parte fundamental para se estudar a respeito da vida humana e animal nos ajuda a percorrer caminhos em busca de uma alimentação adequada desde pequenos.

A espécie humana necessita de uma dieta variada para garantir uma nutrição adequada. O consumo de uma variedade de alimentos em quantidades adequadas é essencial para a manutenção da saúde e do crescimento da criança. Para ingerir uma dieta variada, além da disponibilidade dos alimentos, é fundamental a formação dos hábitos alimentares. (BRASIL, 1998, p.36).

Para que se trabalhe com a alimentação saudável nas escolas é necessário que os responsáveis pelas crianças dentro da instituição escolar trabalhem de forma prazerosa, na qual a criança sentirá vontade em comer certos tipos de alimentos que não apreciam e recusam.

Dessa forma, os projetos das escolas deveriam propiciar a criança informações de forma lúdica, sobre os alimentos, a higiene com o corpo e com o ambiente, orientando os alunos sobre o exagero que a mídia transmite por meio de propagandas, desenhos e programas de televisão para aumentar o consumo de muitos alimentos que não são saudáveis e podem prejudicar a saúde.

O consumo alimentar na infância está intimamente associado ao perfil de saúde e nutrição, principalmente entre as crianças menores de dois anos de idade. A amamentação materna exclusiva até os seis meses e, a partir dessa idade, a inclusão na dieta de alimentos complementares disponíveis na unidade familiar é o esquema recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para as crianças de todo o mundo. Essa recomendação se pauta no conhecimento de que até os seis meses de vida o leite materno

exclusivo é suficiente para satisfazer as necessidades nutricionais da criança, além de favorecer a proteção contra doenças. Após essa idade, a inclusão dos alimentos complementares no esquema alimentar da criança tem o objetivo de elevar, principalmente, as quotas de energia e micronutrientes, mantendo-se o aleitamento ao peito até 12 ou 24 meses de idade da criança. (OLIVEIRA et al., 2005, p.460).

Percebe-se que a intervenção das escolas para uma alimentação saudável é fundamental, estimulando as crianças desde a Educação Infantil a alimentarem-se de forma adequada.

A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem como pano de fundo a Educação Pré-Escolar, que se oficializa como o primeiro nível do sistema educacional básico.

O Currículo da Educação Inicial concebe a educação como um desenvolvimento humano contínuo que se realiza por meio de processos de ensino e aprendizagem, entendidos como uma unidade complexa de natureza humana integral, de forma que corresponda aos níveis e modalidades, aos momentos de desenvolvimento do ser humano nas ordens física, biológica, psíquica, cultural e social, que ocorrem em períodos sucessivos, nos quais cada um engloba o anterior para criar as condições de aptidão, vocação e aspiração para ser atendido pelo sistema educacional.

O aspecto integração refere-se ao cuidado, educação, proteção de seus direitos, higiene, recreação, nutrição e saúde infantil, sob a corresponsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

Dessa forma, a Educação Inicial contribui para a socialização de crianças, participando de seu processo de vida para que tenham oportunidades de adquirir pais sociais e culturais que lhes permitam integrar e transformar a sociedade em que vivem e se desenvolvem.

Coerente com essas abordagens, o professor desempenha um papel decisivo para que as relações ocorram, planeje e participe de um ambiente que promova experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento infantil, para ou que: a) promova a organização de um espaço físico, oportunizando-o. enquanto as crianças vivem experiências de aprendizagem; b) organiza uma rotina diária facilitando as experiências de aprendizagem; c) promove interações com e entre homens e mulheres, com materiais e como ambiente social e cultural, em situações estruturadas e não estruturadas que são planejadas; dimensão relacional; e d) planeia as atividades a realizar nos diferentes espaços, tendo em conta a natureza individual e grupal e o tipo de experiências que são promovidas: dimensão funcional.

Partindo da referência de que a Educação Inicial contribui para a formação integral de homens e mulheres no contexto da ação conjunta e coordenada das diferentes redes de cuidado da comunidade e da família.

Nesse sentido, é importante considerar que: hábitos alimentares, higiene e estilos de vida saudáveis; são assimilados e integrados à personalidade durante os primeiros anos, consolidando-se e perdurando na idade adulta.

Os hábitos proporcionam às crianças: (a) a capacidade de elaborar seus próprios traços pessoais de forma original, ao mesmo tempo em que os identificam com o grupo social em que nasceram, com seus valores e cultura; (b) tornam-se um recurso para agilizar suas operações mentais e torná-las mais criativas; (c) fornecem quadros de referência e diretrizes para o comportamento em diversas e diferentes situações; (d) fornecem à estrutura mental da criança uma estrutura sólida a partir da qual o progresso do pensamento se torna possível; (e) os hábitos mantêm o equilíbrio psíquico das crianças e aumentam suas chances de desenvolvimento e aprendizagem; e (f) os hábitos tornam mais fácil para a criança comparar seu comportamento com o de outras crianças do seu grupo, também com o que os adultos fazem.

Em relação aos alimentos e especificamente por meio da absorção dos alimentos, a criança estabelece os primeiros contatos com a realidade do mundo exterior. Comer é também a atividade por meio da qual se desenvolvem as primeiras relações pessoais e em torno da qual a criança vivencia e vivencia os primeiros conflitos de compreensão com os outros e a ruptura da comunicação. Esta situação, por vezes, produz consequências profundas para a sua socialização e, em algumas, riscos perigosos que devem ser evitados.

A escola, portanto, tem papel fundamental na aprendizagem de bons hábitos alimentares. Nesse sentido, é preciso considerar que é mais fácil consolidar hábitos saudáveis precocemente, antes que as crianças adquiram comportamentos negativos, pois mudar conhecimentos, atitudes, valores e padrões de comportamento inadequados leva muito mais tempo e requer também uma ordem ou metódico estratégia, se você deseja alcançar resultados positivos.

A escola, principalmente na formação inicial, tem papel fundamental na formação de hábitos alimentares adequados, sua ênfase, portanto, deve estar voltada para a erradicação de práticas inadequadas e mitos sobre a alimentação, e promover um maior senso crítico em relação à alimentação. Um recurso

para atingir esses propósitos é a alimentação das crianças na escola, as práticas e estratégias educativas que se desenvolvem em torno dela, seu reforço permanente, maior diversificação nas atividades propostas, vinculadas a outras áreas de aprendizagem e que participação da família. Para isso, o professor deve ter plena consciência de que seus gostos, valores e atitudes influenciam o comportamento da criança em relação à alimentação.

Portanto, a formação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância deve ser compreendida a partir de uma estrutura integrada, e em constante evolução, de percepções, imagens, memórias, ideias, emoções e necessidades.

As políticas públicas devem ter um enfoque diferenciado na forma como a população é compreendida ou desenvolvida, com maior ênfase no processo de formação de crianças de 0 a 6 anos, maior investimento na temática da educação alimentar e nutricional e maior participação dos órgãos de gestão a nível nacional e regional.

A alimentação é uma indústria, que lida com a produção de alimentos, sua distribuição, comercialização, centros de abastecimento, a seleção de famílias, ou mulheres, a manipulação de alimentos em casa e integra um conjunto de fatores que não podem ser separados.

Uma alimentação saudável permite reforçar os valores culturais de uma sociedade ou grupo social em particular, o que está acontecendo com a população, mudando padrões alimentares tradicionais devido, em grande parte, à facilidade da indústria alimentícia, à desvalorização, ou sacrifício, à ineficiência e perda de prestígio que a sociedade atribui falsamente à cozinha tradicional. Daí a importância de promover a cultura gastronómica.

Assim, a Educação Alimentar e Nutricional deve visar a promoção ou modificação de hábitos alimentares, envolvendo todos os membros da comunidade educativa, crianças, pais, professores, gestores e sociedade em geral. Educar sobre a necessidade e importância de uma boa alimentação implica: descobrir e erradicar crenças, mitos e comportamentos errôneos; conhecimento, respeito e valorização da cultura gastronômica.

A educação alimentar e nutricional deve ser prioridade nas políticas públicas existentes e novas. Deve-se promover projetos político-pedagógicos que tenham como foco a alimentação, nutrição e educação nutricional, a formação de professores e especialistas na área, enfatizando a responsabilidade do Estado na regulamentação da publicidade de produtos alimentícios destinados ao público infantil.

ATIVIDADES ESCOLARES A RESPEITO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Para que a alimentação saudável seja significativa para a criança é fundamental que se realize atividades de acordo com a faixa etária do grupo de alunos. Essas atividades podem ser por meio de vídeos, leituras de histórias a respeito de alimentação, como o livro “Amanda no País das Vitaminas”, no qual a personagem principal se recusa a se alimentar saudável e só come salgadinhos e chocolates, mas ela começa a ter fraquezas e ao adormecer encontra em sonho com legumes e frutas falantes que a fazem perceber o quanto é importante comer as vitaminas que contém nas frutas e legumes.

Antes do almoço e do jantar, os professores podem cantar músicas, que contextualizam a importância de se alimentar bem em todas as refeições, incentivando as crianças que recusam determinados alimentos a comerem melhor.

Outra atividade que pode ser realizada é a leitura do livro “O pote vazio”, no qual o professor poderá realizar um plantio de feijão, com o objetivo da observação da germinação, a necessidade de água e luz para o desenvolvimento da planta, relacionando ao alimento para o crescimento saudável.

Pode-se também construir um relógio com o horário médio de cada refeição, com objetivo de determinar a importância de estabelecer horário para as principais refeições. Com o relógio as crianças buscarão imagens de quais alimentos devem ser servidos em cada refeição.

Com objetivo de tornar a alimentação saudável como fundamental e significativa para as crianças o professor pode trabalhar também com aulas de culinária, como a preparação de uma salada de frutas, por exemplo, na qual oportunizará as crianças observarem diferentes frutas em conjunto e o sabor ao comerem juntos em a necessidade de incluir açúcar ou outro doce.

A alimentação inadequada na fase infantil, quando as crianças estão no início da vida escolar pode ocasionar déficits no desenvolvimento físico e cerebral.

Segundo Rotenberg e Vargas (2004, p. 86):

> a seleção, o consumo, a produção da refeição, o modo de preparação, distribuição, ingestão, isto é, o que se planta, o que se compra, o que se come, como se come, onde se come, com quem se come, em que frequência, em que horário, em que combinação, tudo isso conjugado como parte integrante das práticas sociais.

As atividades direcionadas para as crianças da Educação Infantil são de fundamental importância para o crescimento saudável.

A Direção Geral de Saúde – DGS (2005), afirma que a alimentação:

Assegura a sobrevivência do ser humano; fornece energia e nutrientes necessários ao bom funcionamento do organismo; contribui para a manutenção do nosso estado de saúde físico e mental; desempenha um papel fundamental na prevenção de certas doenças e contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Houve uma articulação do Ministério da Educação e Ministério da Saúde, na qual instaurou-se a Portaria Interministerial nº 1010/ 2006, estabelecendo s diretrizes para a promoção de alimentação nas escolas de educação infantil, fundamental e de nível médio em âmbito nacional, favorecendo o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis nas escolas. Em seu Art. 3º a alimentação saudável nas escolas deve possuir os seguintes eixos:

- Ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais;

- Estímulo à produção de hortas escolares para a realização de atividades com os alunos e a utilização dos alimentos produzidos na alimentação ofertada na escola;

- Estímulo à implantação de boas práticas de manipulação de alimentos nos locais de produção e fornecimento de serviços de alimentação do ambiente escolar;

- Restrição ao comércio e à promoção comercial no ambiente escolar de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras;

- Monitoramento da situação nutricional dos escolares. (BRASIL, 2007, p.16)

De acordo com Cassol e Schneider (2015, p.13),

O ato de se alimentar é um ato social capaz de provocar novos modos e valores de vida, visto que a relação entre as formas de produzir e comercializar e as formas de consumir e alimentar são essenciais para o desenvolvimento de práticas de produção e consumo sustentáveis.

Na educação infantil, a alimentação deve ser incentivada de forma que a criança coma diversos alimentos saudáveis que lhe são oferecidos, já que a escola é um espaço de grande importância social.

Segundo Loureiro (2004, p.43):

A capacidade crítica desenvolve-se através de uma reflexão sistemática sobre diferentes situações, conscientizando os próprios pensamentos e emoções e confrontando-os com o conhecimento adquirido sobre o assunto. (...) a promoção da saúde na escola tem como principal esforço mudar e desenvolver o ambiente físico e social, de modo a tornar as escolhas saudáveis mais fáceis.

Portanto, a criança deve possuir a capacidade e autonomia para escolher, além de possuir o espaço para se ambientar e conhecer a alimentação saudável, podendo praticá-la de acordo com suas preferências.

A escola é um ambiente propício para desenvolver ações sobre a promoção de hábitos saudáveis, incentivando o hábito nas crianças de ingerir alimentos saudáveis.

De acordo com Libâneo (2004):

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão. (LIBÂNEO, 2004, p.137).

Portanto, Libâneo (2004), destaca que a escola deve assegurar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e morais, superando regras conservadoras e elaborando estratégias adequadas para formação dos educandos.

Percebe-se que na Educação Infantil as crianças começam a ter hábitos, aos quais se espelham nos adultos e nas outras crianças. À medida que a criança cresce e se desenvolve cognitivamente, seus medos e preocupações passam do concreto para preocupações abstratas. Por isso é fundamental que a criança seja incentivada a ter uma alimentação saudável desde a Educação

Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p.31):

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as

representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Antes de chegar à escola para receber a educação formal a criança já passou por um processo educativo informal, que começou a desenvolver sua personalidade, e quando a mesma chega à escola encontra dificuldades de integração.

Com a diminuição do convívio familiar, provocada pela vida ocupada do mundo moderno, a boa educação escolar torna-se importante para o preparo da vida social da criança, e não mais apenas a educação como elemento fundamental para a pessoa humana.

A ADOLESCÊNCIA E A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A adolescência representa uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por mudanças significativas nas dimensões biológica, psicológica e social. Esse período é de extrema importância para que os adolescentes escolham um estilo de vida saudável, pois é quando se estabelecem hábitos e atitudes, incluindo hábitos alimentares.

Monitorar a qualidade dos alimentos consumidos durante a infância e adolescência é importante, pois pouco se sabe sobre os fatores que promovem mudanças no comportamento alimentar e como jejum, dietas irregulares e restritas, consumo compulsivo ou frequente de alimentos altamente energéticos, ricos em açúcar e gordura são frequentes para substituir alimentos saudáveis durante este alimento. Essas práticas são os principais responsáveis pela atual situação epidemiológica de sobrepeso, obesidade, deficiências nutricionais, doenças crônicas não transmissíveis e comportamentos de risco para transtornos alimentares na infância e adolescência.

As práticas de educação dietética podem servir como um meio para conscientizar as crianças e adolescentes sobre como e por que comer adequadamente, pois a alimentação e a nutrição são requisitos básicos para promover boas condições de saúde. As ações de saúde voltadas para crianças e adolescentes devem ser uma prioridade para todos os setores sociais, particularmente no contexto escolar.

O ambiente escolar representa um espaço apropriado para práticas de educação alimentar voltadas para crianças e adolescentes, pois se somam à maioria desses sujeitos, cada dia, incluindo educadores, estudantes, merendeiras, porteiros, pais, mães, avós, entre outros responsáveis pela educação, oferecendo parte das refeições diárias e influenciando diretamente os estudantes a alcançar autonomia, construir valores pessoais, crenças, conceitos e formas de conhecer o mundo.

Como espaço propício para atividades educativas, a escola deve oferecer refeições nutricionalmente adequadas, por meio da merenda escolar e dos alimentos comercializados nesse espaço, e desenvolver práticas educativas alimentares e nutricionais eficazes, que estimulem o consumo de alimentos saudáveis produzidos localmente, envolvendo familiares.

'participação.

O hábito alimentar é construído durante a formação do indivíduo e é influenciado por vários fatores, tais como preferência pessoal, tradição, etnia, interação social, conveniência, orçamento e praticidade, contudo, é na fase da adolescência que o jovem começa a optar por padrões de dietas e neste período o jovem é vulnerável a influências externas (ROSSI, MOREIRA e RAUEN, 2008).

A adolescência é frequentemente associada ao período de desenvolvimento humano marcado por biológica e transformações mentais que causam preocupações e sofrimento. O surgimento da sexualidade e da dificuldade para estabelecer a própria saúde são algumas das os elementos associados a esta fase. De acordo para a Organização Mundial de Saúde (OMS), esta fase envolve o tempo cronológico entre 10 e 19 anos de idade e é dividido em duas subfases: de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos. A fase de 10 a 14 anos é caracterizada como um período de alta demanda nutricional, como é nesta fase que as mudanças da puberdade começam.

De acordo com Head (1985, p.51):

A adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelas intensas mudanças corporais da puberdade e pelos impulsos do desenvolvimento emocional, mental e social. Todas essas mudanças são partes de um processo contínuo e dinâmico, que se inicia na vida fetal, vai se modificando durante a infância sob as influências favoráveis ou desfavoráveis do meio ambiente e do contexto social, e terminam com o completo crescimento físico e a maturação sexual, a consolidação da personalidade, a independência econômica e a integração do indivíduo em seu grupo social.

A alimentação saudável desperta representações que remissão para a compreensão do conhecimento social os sujeitos constroem sobre esse fenômeno - a de comer.

Comer é mais do que simplesmente consumir comida. Tem o significado do pessoal, social e relações culturais que estão envolvidas nesse ato. A cultura alimentar do

indivíduo está diretamente ligada a manifestação dessa pessoa na sociedade. Comida é um dos requisitos básicos da existência humana, e adquirir essa comida desempenha um papel importante na formação de qualquer cultura. Os métodos de procurar e processar esses itens alimentares são intimamente ligadas à cultura e ao social de um grupo expressão.

Gambardella, (1995, p. 81) afirma que:

Há estudos sobre a alimentação de grupos de adolescentes brasileiros que indicam uma alimentação pouco equilibrada, com carência de produtos lácteos, verduras, frutas e legumes e excesso de açúcar e gordura.

Comendo durante a adolescência e suas relações com a saúde do adolescente e as estruturas do conhecimento são estabelecidas. Essas representações fazem parte da realidade e são vistos como pertencentes ao grupo. Isto é, eles funcionar coletivamente através de interações e comportamentos.

É importante que a criança chegue à adolescência com hábitos alimentares bem consolidados. Se ao longo de seu crescimento ela teve isso em casa, mais tarde vai fazer escolhas melhores. Se a criança não teve uma alimentação saudável durante a infância, é preciso ter um cuidado especial na adolescência.

Muitas vezes os pais até recomendam uma alimentação saudável, mas os adolescentes não aceitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter uma rotina de alimentação saudável não deve ser uma preocupação apenas na vida adulta. Crianças podem ser estimuladas desde os primeiros anos de vida a experimentarem uma comida funcional. Nestes casos, as escolas se tornam importantes aliadas das famílias para facilitar o processo.

As escolas atuam como espaço de assimilação e multiplicação de conhecimentos e valores, promovendo saúde por meio de práticas que respeitem as diversidades culturais. A biologia é uma disciplina que contribui para o melhor andamento da saúde, pois conhecendo o nosso organismo, por meio do sistema digestivo podemos adquirir hábitos saudáveis.

A prática de hábitos saudáveis deve ser incentivada desde a educação infantil, portanto, as escolas que trabalham com crianças nessa fase devem desenvolver estratégias que incentivem o consumo de alimentos saudáveis, como atividades que estimulem uma alimentação saudável.

A alimentação saudável favorece no conhecimento do educando e possibilita a qualidade de vida. As ações pedagógicas, além de construir o conhecimento sobre a importância de se alimentar, influencia na promoção de hábitos alimentares saudáveis no seu cotidiano.

Por meio de projetos que decorrem o tema Alimentação Saudável pode se desenvolver a autonomia da criança para manter sua higiene pessoal, refletindo sobre as suas ações diárias em relação a sua saúde, o que engloba cuidado e preservação com o meio ambiente e com a higiene.

A escola tem extrema importância na formação dos hábitos alimentares de seus alunos. A boa alimentação é fundamental para a saúde e o bom desenvolvimento das crianças e adolescentes, além de influenciar no aprendizado, na concentração e no prazer de estudar. Por isso é tão importante desenvolver métodos que incentivem a educação alimentar na escola.

A alimentação das crianças reflete um pouco do seu cotidiano e da sua rotina. Em sala de aula, o professor convive com várias realidades diferentes e precisa agregar, administrar e, em alguns casos, gerenciar conflitos, como nos casos de crianças com intolerâncias e outros problemas alimentares.

Conclui-se que a Biologia contribui de forma direta para o incentivo de uma alimentação saudável, pois por meio do conhecimento do nosso sistema digestivo desde a Educação Infantil podemos adquirir hábitos de uma alimentação saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil:1998.

CATRIB, A.M.F. et al. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). Educação em saúde no contexto da promoção humana. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

DAVANÇO, G.M.; TADDEI, J.A.A.C.; GAGLIANONE, C.P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a curso de educação nutricional. Rev. Nutr., v.17, n.2, p.177-84, 2004.

GAMBARDELLA, A.M.D. FRUTUOSO, M.F.P.; FRANCHINI, C. Prática alimentar de adolescentes. Revista de Nutrição, v. 12, n. 1, jan./abr.1.999.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.10, n.19, p.149-66, 2006.

LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. Revista Portuguesa de Saúde Pública. v. 22, nº 2, p. 43- 55, jul./dez. 2004.

LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. O educador promovendo hábitos alimentares saudáveis por meio da escola. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/gabriela_lima.pdf. Acesso em: 2 jun.2023.

OLIVEIRA, Lucivalda Pereira Magalhães de et al. Alimentação complementar nos primeiros dois anos de vida. Revista Nutrição. [online]. 2005, vol.18, n.4, p. 459- 469. ISSN 1678-9865.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana

Carolina Almada. 2003. Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141552732003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 2 jun.2023.

RODRIGUES, L. P. F.; ZANETI, I. C. B.; LARANJEIRA, N. P. Sustentabilidade, segurança alimentar e gestão ambiental para a promoção da Saúde e qualidade de vida. Revista Participação, n º 19, p. 22-28. 2011.

ROTENBERG, S.; VARGAS, S. Práticas alimentares e os cuidados da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil. n º 4. Recife: IMP, 2004.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: DA TEORIA À PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar, por meio da pesquisa bibliográfica, como se dá o processo de ensino além da sala de aula e como oferecer um espaço de acesso as brincadeiras e brinquedos por meio das práticas educativas para crianças em idade escolar, proporcionando as crianças uma vivência pedagógica de qualidade e visando a atividade lúdica na qual elas tanto necessitam para uma aprendizagem efetiva e de qualidade. É fundamental que este trabalho seja desenvolvido em um ambiente lúdico, no qual as crianças possam aprender com entusiasmo e prazer visando contribuir para a relação entre teoria e prática em ambiente escolar e em concomitante com a melhoria da qualidade de ensino. Deve-se então, introduzir a criança desde a educação infantil as diferentes formas de aprendizagem para que possamos garantir a efetiva aprendizagem dos conteúdos da vida escolar. Este artigo tem a finalidade de ampliar os conceitos sobre os jogos, e as brincadeiras, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a prática educativa, colaborando assim para uma educação de qualidade, na qual bebês e crianças sejam protagonistas de sua trajetória educacional. Este trabalho aborda a importância das brincadeiras na educação infantil, explorando a teoria e a prática de como elas podem ser usadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Através de uma abordagem lúdica e educativa, é possível integrar as brincadeiras ao currículo escolar e oferecer às crianças oportunidades para aprender de maneira divertida e envolvente.

Palavras-Chave: Pedagogia; Ludicidade; Jogos educacionais; Educação.

1. INTRODUÇÃO

As brincadeiras são uma parte fundamental da infância e desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças. Através das brincadeiras, as crianças aprendem habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são essenciais para o seu crescimento. Neste trabalho, exploraremos a teoria e a prática das brincadeiras na educação infantil, discutindo como elas podem ser usadas de maneira eficaz para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Analisaremos diferentes tipos de brincadeiras e como elas podem ser integradas ao currículo escolar, oferecendo exemplos práticos e sugestões para educadores. Este artigo tem por objetivo esclarecer os conceitos de práticas educativas, mostrando que é possível e necessário oferecer um espaço de ludicidade e brincadeiras em ambiente escolar, uma vez que as crianças vivem em um mundo cheio de estímulos na qual o brinquedo e a brincadeira se tornam uma ferramenta indispensável na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A metodologia que norteia este artigo é baseada na pesquisa bibliográfica. Neste sentido, procurou-se realizar uma fundamentação teórica referente à abordagem em questão. Este artigo tem como propósito informar as relações existentes entre a ação lúdica e a criança, como base na observação do cotidiano das crianças no ambiente escolar, sob a perspectiva pedagógica que trata do assunto com propriedade, serão apresentadas neste trabalho, exemplos de práticas para que o educador possa aliar atividades lúdicas às atividades pedagógicas, transformando sua prática educativa em momentos de prazer e significação. Este trabalho visa contribuir para a conscientização dos profissionais de Educação infantil sobre seu papel como mediadores e sua responsabilidade em proporcionar uma educação com qualidade, utilizando a brincadeira, como ferramenta de trabalho.

DESENVOLVIMENTO

2. PRÁTICA EDUCATIVA: EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo educação infantil se refere a uma etapa da educação básica destinada ao processo inicial de socialização das crianças de zero a cinco anos (Lei 13.306/2016 altera o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e prevê que a educação infantil vai de zero a cinco anos). Esta atividade é realizada em instituições educativas especializadas conhecidas com várias denominações: jardim da infância, maternal, creches ou pré-escola. Considerando que a educação infantil é a base inicial do processo educativo, esta deve ser um ambiente onde a infância possa ser vivida em toda sua plenitude, conforme estabelece a LDB no artigo 29 ao dispor que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação. As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem.

Na prática educativa, o processo de ensino vai além da sala de aula, pois apesar de ação intencional e planejada acaba recebendo várias influências do meio social. Influências essas de caráter econômico, político, cultural, entre outros.

Segundo Libâneo (1994);

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, preparã-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (1994, p. 16-17).

Nessa perspectiva, podemos relacionar o lúdico com o desenvolvimento infantil, uma vez que as possibilidades proporcionadas através do lúdico na construção do conhecimento durante o desenvolvimento infantil estabelece as relações entre os pensamentos dos autores quanto à importância do lúdico, teoria e a prática educativa.

Pensando nisso, em como aprender desenvolvendo as capacidades da melhor forma, foi elaborado relatório "Educação: um tesouro a descobrir", da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, feito para a UNESCO, aponta um caminho. O aprendizado, conforme o documento, deve seguir por toda a vida e se orientar por 4 pilares da educação. As quatro etapas do aprendizado se fundem em um mesmo rumo, pois todas estão ligadas. Conheça esses pilares e vejamos qual é a contribuição que o brincar pode dar para o desenvolvimento dos mesmos.

Os Pilares da Educação

1. Aprender a conhecer

É quando tornamos prazeroso o ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento. É o interesse nas informações, libertação da ignorância. Com a velocidade em que o conhecimento humano se multiplica, muitas vezes deixamos de lado essa necessidade de nos aprimorar, se desinteressando pelo outro, pelo novo. Sendo assim, o aprender a conhecer exercita a atenção, a memória e o pensamento. Nesta proposta o brincar tem se mostrado um instrumento extremamente eficiente desde as metodologias propostas por educadores como Decroly, Montessori, Piaget que usaram o recurso do lúdico para estimular a aprendizagem; até os especialistas em jogo contemporâneos, inúmeros no mundo todo e no Brasil, que levaram para a escola variadas propostas para utilização do brincar dentro e fora da sala de aula, com o intuito de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

2. Aprender a fazer

É ir além do conhecimento teórico e entrar no setor prático. Aprender a fazer faz com que o ser humano passe a saber lidar com situações de emprego, trabalho em equipe, desenvolvimento coorporativo e valores necessários para cada trabalho. Esse pilar é essencial, á que vivemos em sociedades assalariadas e que, frequentemente, o trabalho humano é trocado pelas máquinas, o que exige uma realização de tarefas mais intelectuais e mentais. O fazer, em qualquer âmbito das nossas vidas, e sobretudo no trabalho, deveria ter como ingrediente principal o prazer. E brincar e prazer integram a mesma categoria.

3. Aprender a viver com os outros

Essencial à vida humana, e que, muitas vezes, se torna um empecilho para a convivência em uma sociedade interativa. É preciso então, aprender a compreender o próximo, desenvolver uma percepção, estar pronto para gerenciar crises e participar de projetos comuns. É necessário deixar a manifestação da oposição de forma violenta de lado e progredir a humanidade. Os jogos e brincadeiras são um exemplo de vivência muito eficientes para facilitar e formar nos indivíduos valores de cooperação, trabalho em equipe, respeito pelas diferenças individuais e desenvolvimento de projetos. Há inúmeras propostas para se trabalhar estes conceitos, sobretudo a nova tendência dos Jogos Cooperativos, criada no Canadá e na Bélgica e começando a ser difundida no Brasil, cujo intuito é o de estimular a cooperação contrapondo-a à acirrada competição em que tem se transformado o cotidiano na vida do ser humano.

4. Aprender a ser

Desenvolver o pensamento crítico, autônomo, incitar a criatividade e elevar o crescimento de conhecimentos, além de ter em mente um sentido ético e estético perante a sociedade. Isto é aprender a ser. Não podemos negligenciar o potencial de cada indivíduo, é preciso contribuir para o seu total desenvolvimento, adquirindo ferramentas que formulam os juízos e valores do ser autônomo, intelectualmente. A diversidade de personalidades é o que gera a inovação dentro da sociedade. O brincar constitui-se na linguagem por excelência das crianças, atra-

vés da qual eles podem expressar-se e comunicar-se com o outro. Através do brincar a criança expressa seu ser integral colocando corpo, mente, sentimentos e espírito em evidência. O brincar constitui um excelente canal e oportunidade para o ser humano expressar e comunicar, de forma espontânea, as suas crenças, atitudes, criatividade e valores. Nesse sentido ele deve ser incentivado nos diferentes grupos.

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se prever grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante dos professores deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

De acordo com Jacques Delors (1988):

"À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de

um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo

tempo, a bússola que permite navegar através dele"

Durante seu trabalho na UNESCO, apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Os pilares e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem interligadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

2.1 O BRINCAR HEURÍSTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir, alcançar a compreensão de algo... Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem livremente sem a intervenção dos adultos.

Os brinquedos chamados heurísticos proporcionam à criança a possibilidade de explorar objetos simples do dia a dia de forma que possam ter a oportunidade de expandir suas ideias, sua criatividade, suas percepções sobre o mundo e suas sensações.

Outro ponto importante sobre os brinquedos heurísticos é que estes não contemplam objetos de plástico. Percebe-se atualmente que a maioria dos brinquedos oferecidos às crianças são feitos de plástico ou de materiais sintéticos. Com o brincar heurístico, os adultos podem auxiliar as crianças quando elas realmente precisam. O ideal é que os adultos não digam o que as crianças devem fazer e permitir a exploração de diversos materiais. Pode-se observar a curiosidade da criança, possibilitando a ela o acesso ao material.

Pensando nos brinquedos heurísticos, foi criado o cesto dos tesouros, que consiste em uma atividade sensorial para bebés que já se conseguem sentar-se sem apoio e visa desenvolver os cinco sentidos, assim como a coordenação motora, concentração, imaginação e noção de espaço e força. O cesto é uma invenção original proposta por Elinor Glodshmied e Sona Jackson no livro "A educação infantil de 0 a 3 anos ".

Para montar o cesto dos tesouros, ele deve ser amplo e ter uma altura adequada para que os objetos estejam visíveis ao bebê e possam ser manipulados facilmente. Nela podemos colocar objetos de nosso cotidiano, com texturas, cores, formas e materiais variados. É importante colocar apenas aqueles que não sejam perigosos para a criança. A fase em que o bebê se encontra é de total exploração do entorno, portanto ele utilizará apenas a mão, mas levará também os objetos à boca. A exploração oral também é enriquecedora em nível de desenvolvimento psicomotor, já que através dela o bebê adquire grande sensibilidade para conhecer diferentes materiais e texturas.

O cesto dos tesouros é um jogo que, se bem planejado, fomenta a aprendizagem através das descobertas que a criança faz por si própria.

3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, IMAGINAR E APRENDER

Estudiosos da infância mostram que os principais eixos norteadores que devem ser trabalhados com a criança são: o cuidar, o brincar e o educar, preferencialmente se trabalhados de forma prazerosa. Como mostra ROSSINI (2003, p.11): "... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.".

Sobre o papel do Educador na educação infantil, engana-se quem pensa que o papel do professor é apenas ensinar, pois vai muito, além disso, o educador é responsável por proporcionar às crianças experiências que auxiliam no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio e o bem-estar em um ambiente cheio de pluralidade.

Toda criança, cada uma em seu tempo

e ambiente cultural, brinca e o brincar é uma das mais importantes atividades da Educação Infantil. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e envolvem a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporciona no momento de sua realização. Algo fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e repertório de mundo.

A Lei Federal Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 (ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente) em seu Art. 7º, mostra que toda criança tem o direito de brincar, mostra também que "Todas as crianças têm direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho..." (2004).

O brincar é um ato divertido e espontâneo para a criança; por isso deve fazer parte de suas atividades cotidianas. É importante que o educador conheça bem os conhecimentos específicos a área, tais como: as fases do desenvolvimento infantil, as diferentes linguagens, os conhecimentos escolares específicos de cada faixa etária e acrescente o lúdico em sua rotina escolar a fim de tornar a sua prática pedagógica em momentos de prazer e significação. Ressaltando da importância de aplicar inúmeras brincadeiras e jogos nas atividades educacionais da criança, o profissional saberá criar estratégias e situações que gerem aprendizagens mais interessantes usando recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem, sendo assim, a vida escolar se tornam prazerosa e significativa na vida da criança.

O lúdico, ou o brincar, é uma atividade indispensável, pois é um caminho natural para o desenvolvimento humano, sendo assim torna-se necessária ao ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento de atividades lúdicas facilita a aprendizagem, o desenvolvimento físico, mental, intelectual, pessoal, social e cultural, além de também colaborar, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Percebemos que o lúdico é altamente importante como estratégia de trabalho para o desenvolvimento dos conteúdos, sendo necessário na sala de aula para formação das crianças.

3.1 JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O jogo está presente nas manifestações culturais e tem acompanhado a evolução da humanidade. Da mesma maneira que o bebê interage com o mundo exterior utilizando o brinquedo como instrumento de contato, no decorrer de cada fase de nossas vidas podemos identificar o brinquedo como elo entre nós e o mundo material ou o da imaginação. Os jogos e as brincadeiras nos acompanham durante toda vida, e quando pensamos em vida escola, percebemos a importância de utilizá-los como ferramentas para transmitir, estimular e desafiar as nossas crianças na construção do conhecimento dentro e fora da escola.

Jogos e brincadeiras são ferramentas importantes no desenvolvimento da criança, porém ninguém nasce sabendo brincar, já que o brincar é aprendido com o outro, com a família quando brinca com o bebê, com os colegas e demais professores quando chegamos à escola. O jogo e a brincadeira devem comtemplar o maior número de espaços e tempos de acordo com o planejamento escolar, deve estar em todos os lugares e momentos, pois o brincar é uma atividade de liberdade e de expressão na qual a criança se expressa e se desenvolve.

O jogo está presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos, segundo descobertas arqueológicas, acerca de centenas de anos antes de Cristo. Essas descobertas revelaram que, no Antigo Egito, os jogos de tabuleiros com certa complexidade nas regras estavam presentes, como por exemplo, o jogo denominado de Senet ou Senat (Sn't n't) – Jogo de passagem. Referências desse jogo foram verificadas nas pinturas em tumbas como a da rainha Nefertite (1295-1255 a.C.), e alguns pedaços e peças do mesmo jogo foram encontradas em diversas tumbas com mais de 3 000 anos.

Para Vygotsky (apud KISHIMOTO, 1998a) o jogo é o elemento que impulsiona o desenvolvimento do ser humano e, portanto, tem caráter central na vida da criança, por considerá-lo como uma das maneiras de participação social. Dessa forma, ao brincar, a criança representa papéis presentes em sua cultura, que ainda não pode exercer por não estar preparada. Isso gera desenvolvimento, à medida que a criança se envolve em graus de conhecimento das regras de conduta, presentes na cultura e na sociedade em que vive.

É através do jogo que a criança internaliza regras e encontra soluções para os possíveis conflitos que lhe são impostos em seu cotidiano. A criança pode imitar a realidade durante o seu faz de conta e vice-versa.

3. CONCLUSÃO

Neste trabalho abordamos o assunto de "Brinquedos e brincadeiras: Da teoria à prática na educação infantil", dando ênfase ao trabalho realizado por profissionais de educação. Em conclusão, as brincadeiras são uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Através de uma abordagem lúdica e educativa, é possível integrar as brincadeiras ao currículo escolar e oferecer às crianças oportunidades para aprender de manei-

ra divertida e envolvente. É importante que educadores e pais reconheçam o valor das brincadeiras e busquem maneiras de incorporá-las à educação infantil. Com a teoria e a prática das brincadeiras, podemos ajudar as crianças a crescerem felizes, saudáveis e bem-preparadas para enfrentar os desafios do mundo.

Percebemos por meio desta pesquisa, portanto, que é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças na educação infantil a inserção da brincadeira, do brinquedo e do lúdico, das brincadeiras e dos jogos para que a aprendizagem ocorra, possibilitando deste modo, trabalhar-se de maneira prazerosa, sendo bastante necessária está prática para a introdução da criança ao sistema educacional de qualidade. Uma vez que a educação é um processo permanente e que acontece em todos os espaços, durante todas as etapas da vida, pode se afirmar que esses espaços e tempos precisam de profissionais capacitados que compreendam o significado do jogo, que participem desses ambientes de forma ativa, colaborativa e reflexiva, tanto durante a atividade em si como também na sua preparação.

Este trabalho foi muito importante para o meu conhecimento e aprofundamento acerca do tema, pois possibilitou uma maior compreensão sobre o trabalho realizado em ambiente escolar com a educação infantil.

REFERÊNCIAS

"A importância do lúdico na educação infantil" disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm. Acesso em abril 2020

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Artigo 54, artigo 7. Disponível em http://portal.mec.gov.br Acesso em janeiro de 2020

"Brinquedos heurísticos: incentivo acessível para o brincar natural" por Elinor Glodshmied e Sona Jackson no livro "a educação infantil de 0 á 3 anos". Disponível em: http://napracinha.com.br/2016/12/brinquedos-heuristicos-incentivo-acessivel-para-o-brincar-natural/ . Acesso em fevereiro de 2020

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação, Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo. p. 89-102.

"Jogos, brinquedos e brincadeiras", por Aline Klafke Birlem. Disponível em: http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2019/08/jogos-brinquedos-e-brincadeiras.html Acesso em abril de 2020

"Jogos, Brinquedos e Brincadeiras" por Gabriela Sprenger Disponível em: http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/09/jogos-brinquedos-e-brincadeiras.html. Acesso em abril de 2020

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo, a Criança e a Educação. Tese de Livre-Docência – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Mimeografado. Disponível em: http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/09/jogos-brinquedos-e-brincadeiras.html Acesso em março de 2020

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Artigo 29. Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em janeiro de 2020

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. Página 16-17. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/sintese-do-livro-didatica-de-jose-carlos-libaneo/. Acesso em abril de 2020

"Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica". Disponível em: https://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056. Acesso em fevereiro de 2020

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Aprender tem que ser gostoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/fichamento-do-livro-aprender-tem-que-ser-gostoso/ .Acesso em abril de 2020

UNESCO, Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - "Educação: um tesouro a descobrir". Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em março de 2020

PAULA MARIA DA SILVA

Resumo

O presente artigo discorre acerca da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto da educação infantil, como importantes ferramentas aliadas do professor, nas práticas pedagógicas. Os textos que se seguem foram fundamentados com base nas teorias de importantes pensadores que direcionam seus estudos para o universo infantil e, por essa razão, argumentam com propriedade a respeito do tema. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são elementos essenciais para o pleno desenvolvimento infantil em todas as suas fases, e nesse sentido, busca-se neste trabalho explicitar os conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas bibliográficas, bem como, apresentar e propor sugestões para que os educadores da educação infantil, desenvolvam um trabalho pautado na ludicidade, porém mantendo o foco na aprendizagem. Afinal, brincar é coisa séria.

Palavras-chave: Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Educação Infantil.

Introdução

Ser criança é ser curioso, aguçado na pesquisa, experimentador da natureza, investigador ativo e um ser capaz de realizar, de pensar, de inferir ideias e pensamentos. Sujeito crítico e coautor do ensino-aprendizagem e mestre em amar, aquele que nos sujeita ao riso e a quem dispomos a estudar, mas, no entanto, nos ensina tanto.

Ser criança é poder abraçar o mundo na sua complexidade de forma simples e afetuosa, sentindo e sofrendo as dores do mundo e aprendendo a perdoar, deixando as mágoas de lado e voltando sempre com o rosto iluminado e alma aberta para desvendar mistérios da natureza e do ser humano com quem convive. É, portanto, o agente de transformação nato, de quem os adultos deviam sempre se espelhar, amando em demasia, prontos a se humilhar, frágeis e que demonstram sentimentos e choro incontido e que grita a dor se precisar. Nada de esconder valores e sensações para se mostrar forte em momentos de angústia, mas ver a vida com outros olhos, valorizando o tempo que se vive aqui e aproveitando dela as experiências dos erros para moldar-se e criar e recriar um mundo melhor para si e para os outros que os cercam. {...}

(Paula Belmino)

(Texto disponível em: http://paulabelmino.blogspot.com/2014/08/as-cem-lingagens-da-crianca.html?). Acesso em: 10 ago. 2023

Baseado nesse trecho do texto da poeta e escritora, Paula Belmino, o qual ilustra com louvor o comportamento infantil, este artigo apresenta a importância da inserção dos jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil, como forma de desenvolver as crianças de maneira global, oportunizando a elas vivências inesquecíveis, que as acompanharão ao longo de todo seu ciclo vital, transformando-as em adultos autônomos e sociáveis.

Um Breve Histórico do Atendimento na Educação Infantil

No Brasil, as primeiras creches surgiram devido às modificações sociais ocorridas, em decorrência da nova estrutura de trabalho que afetaram a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna do lar, pois elas deixaram a casa e os filhos para trabalhar.

Oliveira (2005) demonstra em seus estudos que a história da educação relata que a expansão da educação infantil no Brasil surgiu no século XX com as primeiras creches cuja finalidade era sedimentada na lógica de proteger a infância e combater a mortalidade infantil.

Naquele período, entretanto, o atendimento nas creches era voltado para aqueles menos favorecidos economicamente como estratégia para combater as deficiências nutricionais, culturais e cognitivas. Assim, é importante ressaltar que a educação oferecida pelas creches esteve pautada numa concepção assistencialista com a finalidade de combater a pobreza e suprir as carências das crianças das camadas populares.

"Entendidas como mal necessário, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico". (OLIVEIRA, 2005 p. 100).

Entretanto, devido ao intenso crescimento, da urbanização, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, os centros urbanos sofreram com essas modificações gerando problemas de saneamento básico e moradia. Naquele momento, a função da creche esteve voltada para uma visão sanitarista, visando às condições de vida da população a fim de salvaguardar a vida das crianças que frequentavam esse equipamento.

Com base nas informações acima descritas podemos afirmar que os objetivos

iniciais da educação infantil no Brasil visavam exclusivamente a saúde física, priorizando cuidados com a higiene, segurança, alimentação da população de baixa renda, ou seja, o cuidar tinha papel fundamental na educação dessas crianças. "A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho voltado a educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças". (OLIVEIRA, 2005 p.100; 101).

Os Jogos e Brincadeiras como Estímulo para o Desenvolvimento Infantil

De acordo com os estudos da Psicologia, baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, que tem em Vygotsky (2007) um dos seus principais representantes, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual 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. Segundo Vygotsky (1984, p.117) apud Wajskop (1999, p.32): "É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário". (p.32).

Vygotsky ressalta que é através do brincar que a criança coloca em ação desafios e questões além do seu comportamento habitual, tentando colocar em prática através da brincadeira os problemas que são impostos pelas pessoas e pela realidade na qual interagem.

Considerando que a aprendizagem se constrói através do desenvolvimento das funções superiores e apropriação e internalização de signos e instrumentos, através da brincadeira utilizamos estes recursos e é por isso que para Vygotsky a brincadeira:

[...] cria na criança uma nova forma de desejo. Ensina-a desejar, relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1984; p 114).

Segundo Kishimoto (1993), o brincar e o aprender se assemelham de certa forma, ao ler e escrever, não existe um sem o outro. Brincando a criança constrói seu pensamento, desenvolve a inteligência percebe e forma concepções a respeito do mundo e de suas implicações. Pelas brincadeiras a criança se comunica com o meio e começa a se familiarizar com regras. Através da brincadeira a criança gradativamente progride no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, histórico e cultural.

O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

É importante salientar que a brincadeira, para o desenvolvimento afetivo, físico, social e cognitivo, tem importância incontestável, porém, para que sejam significativos no processo de aquisição deve ser desafiadora e estimulante, pois quando as crianças se sentem envolvidas em uma atividade de jogo, podem com certeza inventar novas formas de jogar, aprimorando seus esquemas e refletindo sobre diferentes pontos de vista.

Borba (2007) afirma que:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança [...] incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio de relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (Borba, 2007, p. 33 e 34).

De acordo com Vygotsky (1987) apud Borba (2007), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual 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.

Borba (2007), afirma o brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade e da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é um espaço de "mentirinha", na qual os sujeitos têm controle da situação. Essa situação não literal permite que a brincadeira seja desprovida das consequências teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a ultrapassagem de limites, transgressões e novas experiências.

Para Borba (2007) o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas se constitui em um processo de aprendizagem, um processo de constituição da dimensão cultural do processo da formação humana, onde as crianças podem vivenciar situações sociais, buscando diferentes soluções pauta-

das na imaginação e criatividade alicerçando assim sua formação cultural e humana.

Na brincadeira, segundo Vygotsky, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações das crianças ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e ação sobre o mundo.

Borba (2007) afirma que:

A partir destas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e construção pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que estes conhecimentos se tecem na narrativa do dia a dia constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpreta-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (BORBA, 2007 p.39).

O autor ainda aponta que:

Uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e sobre as crianças é observá-las brincando. Penetrar nas suas brincadeiras contribui para colhermos informações para organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. (BORBA, 2007, p. 42).

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

Na escola, Friedman (2003) acredita ser possível o professor trabalhar a brincadeira como forma de difundir os conteúdos. Para isso, são necessários três pontos fundamentais: vivência, percepção e sentido, reflexão em cima da vivência. Ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula;

O primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, de acordo com a escritora, é uma reunião para resgate da própria infância dos educadores, a memória do que e como brincavam. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que seus alunos vivem agora.

Friedman ressalta a necessidade de o educador inserir o brincar no âmbito escolar, ou seja, consciência e objetivos da importância da sua ação relacionada à aprendizagem e o brincar na educação infantil.

As Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas apontam a importância do,

Professor compor um conjunto de atividades lúdicas que promovam as culturas infantis e a construção pelas crianças de um olhar diferenciado para o mundo, de uma atitude solidária e ética na relação com companheiros e de um olhar confiante em suas possibilidades de continuar aprendendo e se desenvolvendo. (SÃO PAULO, 2007, p.59).

Tal documento afirma que a função do brincar no processo educativo depende do projeto pedagógico da unidade educacional e de como o professor o inclui nas situações de aprendizagens das crianças. Nesse sentido, a brincadeira deve ser uma atividade diária, possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar conforme são provocadas por desafios que elas se colocam ou são colocados pelo professor que deve viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras enriquecendo a qualidade das mesmas, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras, fortalecendo suas culturas lúdicas.

Segundo o RCNEI:

Brincar constitui-se desta forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, v2. P. 23.).

Wajskop (1995) considera que brincadeira na sua relação infantil impõe uma reflexão sobre as atitudes e práticas educativas assumidas pelos profissionais em contato com as crianças, implicando no planejamento e organização clara da rotina diária, espaço, tempo, atividades, materiais e brinquedos propostos nas escolas.

Diante disso, Wajskop (1995) aponta a necessidade de observação e registro diários dos temas das brincadeiras, suas motivações, junto ao grupo e individualmente para que, a partir deste registro, os profissionais possam planejar e (re)planejar as atividades diariamente, interferindo na ampliação de possibilidades dos usos de espaços e materiais pelas crianças, facilitando o acesso a diferentes conhecimentos.

Segundo a autora, observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como as próprias atitudes, ideias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar a própria prática profissional.

A criança, quando brinca, se educa e se constitui enquanto sujeito à medida que seleciona e repete várias experiências necessárias ao seu desenvolvimento. Esta atividade, inerente à infância, está centrada no prazer que proporciona. Desta forma,

prioritariamente, as brincadeiras devem ser propostas no processo da aprendizagem, visando manifestações de organização, de cooperação, de comunicação e de socialização, possibilitando uma combinação dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores que se associam a maneira de viver de cada um.

A brincadeira acrescenta ingredientes, indispensáveis, ao relacionamento com outras pessoas. Pois a criança estabelece, uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, paixões, passividades e agressividades, por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, ou seja, se conhece e conhece o outro. Além da interação, que a brincadeira proporciona, esta tem importância fundamental como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade favorecendo à aprendizagem. Brincando a criança tem a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua vida contribuindo para o importante alargamento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Portanto, esta atividade deve ser vivenciada não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelece durante toda a formação do sujeito, tendo como objetivo a formação de indivíduos autônomos com espírito de companheirismo, solidariedade e responsabilidade temos então o compromisso e a obrigação de garantir o espaço do brincar na educação infantil.

Assim sendo, é inegável a necessidade de ofertar as crianças o máximo de oportunidades para este desenvolvimento, para tanto precisamos pensar o ser humano em sua totalidade como um ser que possui inúmeras capacidades e necessidades, sendo o brincar um riquíssimo instrumento educacional.

A criança em cada fase ou período do seu desenvolvimento exige diferentes brincadeiras, precisa ser instigada, desafiada, para que recrie sempre mais e supere seus próprios desafios e os que lhe serão lançados.

Diante disso cabe às instituições educacionais e a ação docente considerar este espaço como um rico terreno para a aprendizagem através de situações didáticas, que articulem o processo de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento.

O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

Como ressalta Machado (2003, p.37):

"Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda".

Como afirma Borba (2006), a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade "fingida".

Vygotsky (2007) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhadas e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

A brincadeira de faz-de-conta estimula a capacidade da criança respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha dos papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira.

É assim que cabos de vassoura se tornam cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. (Borba, 2006).

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vygotsky afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como

se ela fosse maior do que ela é na realidade" (2007, p.122). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Segundo Vygotsky (2007, p.118):

"Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade".

Portanto, compreende-se que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

Considerações Finais

A partir das pesquisas realizadas para a elucidação deste artigo, percebe-se a importância que o brincar tem para o desenvolvimento infantil. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são elementos primordiais para a formação da criança em seu período de maior criatividade que é durante a segunda e terceira infâncias. Nesse sentido, de acordo com os teóricos consultados, o brincar estimula a socialização, a criatividade e afetividade, aspectos essenciais na formação humana e social.

Conclui-se, portanto, que os professores da educação infantil devem planejar suas aulas, priorizando as diversas brincadeiras – dirigidas e livres – a fim de garantir o desenvolvimento global de seus alunos, pautados em documentos oficiais e legais, os quais norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil.

Constatou-se também que o brincar propicia o conhecimento cultural, pois, a partir de uma determinada brincadeira, a criança entra em contato com outras culturas. Portanto, o espaço do brincar é marcado pelo imprevisível, pela incerteza, pelo experimental, pela construção de significados e compreensão da realidade. E isso nem sempre se dá em um contexto tranquilo, mas sim permeado de negociações e reelaborações por parte de quem brinca.

Referências

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

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2006.

_____. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

FRIEDMMANN, Adriana. A importância do brincar. Jornal diário na escola: Santo André/SP, 2003.

KISHIMOTO. T. M. apud CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Agência financiadora: CNPq, 1993.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança - A importância do brincar, atividades e materiais. 5ª edição. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org) et al. O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Editora Vozes. 6ª edição. Petrópolis, 2005.

Orientações Curriculares: Expectativas De Aprendizagens E Orientações Didáticas Para Educação Infantil. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS

RESUMO

Analisar a importância que tem a leitura para o desenvolvimento de uma criança ainda na Educação Infantil é o que este trabalho propõe. Mesmo sem saber ler a criança recebe, através da leitura, estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Esse estímulo deveria vir da família, porém os pais envolvidos em seu cotidiano estão deixando de lado esse grande prazer de ler para os seus filhos. Diante de tal fato vemos a escola com uma função especial que é a de iniciar os pequenos leitores ao gosto por leituras de diferentes textos. Assim como a escola, ao professor deve junto com os cursos de reciclagem, buscar toda sua criatividade e planejamento para as atividades de leitura destinadas às crianças, sempre respeitando a faixa etária de seu aluno e o tipo de material pertinente a ele para que assim esse leitor ainda mirim se torne um leitor assíduo e para uma vida inteira, transformando nosso país num lugar muito mais culto e com pessoas mais capacitadas em enfrentar a grande jornada da vida.

Palavras-chave: Leitura. Criança; Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, presenteá-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livros desde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade, sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente

demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira.

O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e também verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular à vontade em buscar novas textos.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e consequentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivência brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demostra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir à bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vêm ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz humana. Segundo Parra (2013, p1) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento.

Abramovich (1997, p.17) aponta que:

...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E consequentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e "desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para 'ler' o que está escrito". A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. "É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler..." (Soares, 1999, p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações...

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questio-

namentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo melhor compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p.152) nos coloca que:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, 'causos' populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano. Soares (2002 p. 16) diz que:

... Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p.143) dá orientações quanto a leitura:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar à margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças

ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e livros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

...desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças ...

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33) afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o préleitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras.

Esse processo para ser bem-sucedi-

do é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores.

Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afinal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. v.3, p.115-160.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC 2016 2ª versão. Acessado em 01 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Acesso em 08 de abril de 2017.

Acessado em 01 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Acessado em 01 de setembro de 2023.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. Virtudes do Educador. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Atividades Lúdicas para Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola. 2aEd. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Vol. 9, n. 52. jul./ago., 2003, p. 14-21.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1993.

_____. Linguagem e escala: uma perspectiva social. 17 col. São Paulo: Atica,2002.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora, 1987.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

PRISCILLA ÁVILA OLIVER

Resumo

A alfabetização e o letramento são processos importantes que introduzem a criança no mundo da escrita e da leitura, para isso vamos entender um pouco de cada um. A alfabetização é a ação de ler e escrever, já o letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita. A alfabetização e o letramento são conceitos diferentes, mas que se integram para o processo de aprendizagem da criança ou adulto de forma mais ampla, ou seja, alfabetizar o letrando significa decodificar e codificar a língua escrita. Não podemos esquecer que uma criança alfabetizada não é necessariamente, letrada, afinal existem diferenças importantes entre esses dois conceitos e é preciso saber identificá-las para oferecer as oportunidades certas para a criança se desenvolver.

Palavras- Chave: Alfabetização; conceitos; processo; aprendizagem; conceitos

Summary

Literacy and literacy are important processes that introduce the child to the world of writing and reading, for this we will understand a little of each one. Literacy is the action of reading and writing, while literacy is the use of this technology in social practices of reading and writing. Literacy and literacy are different concepts, but they are integrated into the learning process of the child or adult more broadly, that is, literacy means decoding and encoding the written language. We must not forget that a literate child is not necessarily literate, after all there are important differences between these two concepts, and it is necessary to know how to identify them to offer the right opportunities for the child to develop.

Key Words: Literacy; concepts; process; apprenticeship; concepts

Introdução

O processo de alfabetização e letramento não é simples como pode parecer, ele depende do esforço em conjunto, da criança, família e escola, pois aprender a ler e escrever não é somente gravar letras e juntar sílabas, é preciso desenvolver também habilidades como por exemplo saber interpretar e entender diferentes textos e contextos de acordo com as habilidades que foram desenvolvidas durante o aprendizado deste indivíduo.

A alfabetização é um processo em que o aluno aprende a dominar o código alfabético, ou seja, nele a criança (ou adulto) aprende a decodificar os elementos que compõem a escrita. Sendo assim, a alfabetização inclui a memorização do alfabeto, reconhecimento das letras, capacidade de junção entre as sílabas e formação de palavras.

Já o letramento é um processo mais amplo que vai muito além do aprendizado das letras e símbolos da escrita, aqui o aluno é capaz de compreender, interpretar o conhecimento da língua em práticas sociais. Desta forma existem pessoas que são alfabetizadas, porém não são letradas, porém, vale lembrar que a alfabetização e o letramento do aluno devem acontecer de forma simultânea uma vez que um complementa o outro.

Como professores precisamos refletir sobre as nossas práticas, se queremos tanto a atenção de nosso aluno, ter a atenção de nossos alunos, temos que conhecê-los, procurar entender suas particularidades, mostrar o que é importante para nós e que desejamos manter um convívio harmonioso. Portanto, é cada vez mais necessário tanto saber ler e escrever, pois eles surgem em contextos diferentes e diante disso, o estudo proposto busca abordar a alfabetização e o letramento, assim como, seus conceitos, e as diferenças entre eles.

Desenvolvimento

O processo de ensino não deve se limitar ao reconhecimento mecânico ou linear dos símbolos, mas é importante saber combiná-los, para que este conhecimento seja usado de forma adequada. Com isso, pode-se perceber que o processo de alfabetização e letramento envolve múltiplas faces e cada uma delas requer atuações didáticas e pedagógicas diferenciadas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9.394/96,1996), no Art. 29, "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.". Por isso, é apenas quando a criança chega ao 1º ano do ensino fundamental, a segunda etapa da educação básica, que a alfabetização começa a ser enfatizada como prioridade, como é exposto no

Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, no inciso I do Art. 5: "I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;".

Entendendo melhor o que é letramento, ele vai além da escrita e da leitura, pois o aluno compreende e exerce as práticas sociais da escrita e nele o aluno percebe o senti-

do amplo da alfabetização, além de dominar o código oral e escrito reconhece as características e usos dos textos. Já Soares (1998, p.39) define o letramento como "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Ou toda condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

Já a alfabetização é o processo de aprendizagem em que o aluno entende de fato o que é a leitura e a escrita, Segundo Kramer (1986, p.17), a alfabetização

"vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem".

Para Freire "a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra" (2011, p.)

A alfabetização e o letramento estão ligados entre si, porém, algumas pessoas podem não ser totalmente alfabetizadas, ou, ainda não está nesses dois processos simultaneamente, ou seja,

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

Se compreendermos que a alfabetização e letramento se somam para a prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar os melhores métodos para se alcançar o principal objetivo que é a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não se esquecendo de aguçar, por meio do letramento, o desenvolvimento de competências para o uso correto da escrita e da leitura facilitando assim para um melhor desempenho.

Alfabetização e Letramento nos anos iniciais

Sabemos que uma criança para se alfabetizar ela terá que interagir com outras pessoas, ter contato com muitos textos de diferentes e, principalmente, produzir seus próprios textos e na medida em que a alfabetização recebe novos entendimentos e novas dimensões, vai exigindo uma escola mais comprometida com este entendimento, isso é o que implica em práticas adequadas e de profissionais preparados para dar conta desta aprendizagem.

Como argumenta Emília Ferreiro (2011), é a criança que constrói a escrita e que a escrita, como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras, enfatizando a necessidade de conhecimentos para aqueles que pretendem organizar e sistematizar um trabalho pedagógico que leve em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno e a língua escrita. Pode-se dizer que a leitura e escrita se refere uma língua na qual a criança precisa desenvolver e que lhe permitirá uma leitura crítica da comunidade na qual ela esteja inserida.

Portanto, para cada processo é preciso que haja respeito as suas especificidades, fazendo uso de diferentes meios linguísticos e cognitivos, sendo assim a alfabetização e o letramento devem andar em paralelo ou seja, toda criança deve ser alfabetizada ao mesmo tempo em que é letrada.

O Papel do professor na alfabetização e letramento

O processo de alfabetização e letramento é compreendido como uma fase marcante na vida da criança, pois é nesse período de aprendizagem, que o professor possui o papel principal de mediar o conhecimento e para isso, é necessária uma formação, além de experiências pessoais, ou seja, vivências já que não é considerada fácil a prática de alfabetizar e letrar, tendo em vista os inúmeros desafios que possivelmente são encontrados ao longo da carreira de um professor.

Sendo assim o professor podemos dizer que ele é como o diretor de uma peça teatral e o aluno é o ator, ambos são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor precisa entender como a criança constrói o seu conhecimento para ser eficaz em sua prática pedagógica e que tenha domínio de fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos. Sabe-se que é desafiante para o professor, alfabetizar e letrar, mas para os alunos há também, muitas dificuldades, afinal aprender um sistema de representação dos sons da fala é complexo e a criança precisa fazer essa descoberta aos poucos, por meio de orientação e muita paciência.

No processo de letramento é necessário que o indivíduo tenha contato constante com a leitura e não precisa ser necessário livros, mas uma revista, um gibi, histórias, letras de músicas etc., o importante é a reflexão que possam fazer daquilo que foi lido. Um ponto importante a ser abordado é que na alfabetização são abordados conteúdos como gramática e ortografia e pode ocorrer de uma pessoa ser alfabetizada, mas não ser letrada e isso acontece por não ter o hábito de leitura, o que dificulta e muito a escrita e a leitura desta criança, do que aquela que tem acesso e estímulo para ler.

Também acredito que o profissional

da área de alfabetização quando ele realiza o processo de leitura e escrita ele tente identificar a realidade vivida de cada criança, como seus hábitos, costumes, do que ele mais gosta e conhecer o seu processo familiar, buscando então o entendimento de uma aprendizagem que proporcione o verdadeiro sentido do saber para aquela criança, pois muitas vezes ela não costuma ter o hábito da leitura no âmbito familiar e ao se deparar com o ensino escolar, acaba se deparando com dificuldade de ensino no qual e proposto pela professora, não conseguindo se identificar na alfabetização e letramento.

Porém, a criança aprende mais ainda, adquire o gosto do aprender, quando encontra adultos que lhe transmitem e lhe mostrem o mundo de uma forma lúdica e desafiadora, desenvolvendo na mesmas várias expectativas de ensino diante de uma leitura e brincadeiras que possam possibilitar a alfabetização num processo mais desgostante, fazendo a criança imaginar, querer cada vez mais. Feil (2004, p. 44)

É importante que os textos das crianças possam servir de subsídio para novas descobertas, novas situações de aprendizagens e novas construções. Saber ler, nesta visão, é ir além da interpretação literal, sabendo relacionar o lido com experiências vividas, ouvidas, presenciadas e/ou ainda, com outras leituras. Saber ler é saber recriar o lido em outras atividades, sejam de escrita (é registro, é memória), de jogo lúdico e cênico, de artes plásticas, de fixação de letras, sílabas, ortografia etc.

Por isso os profissionais da educação precisam atualizar seus conhecimentos sobre alfabetização e letramento sempre, pois só assim poderá contribuir da melhor forma no desenvolvimento dos seus alunos. Não menos importante não se pode esquecer da afetividade que é uma característica muito presente durante o ensino aprendizagem da alfabetização, tanto para o aluno quanto para o professor, é importante que haja uma relação de carinho, confiança e cuidado, pois transmite um maior conforto para a criança que se percebe em um ambiente escolar que já é um ambiente diferente do qual ele já está inserido.

Qual a relação do letramento e alfabetização com o meio em que vivemos?

Logo que falamos ou pensamos em alfabetização e letramento, logo pensamos que este processo se inicia ao ingressar nos anos iniciais que seria o CEI ou Ensino fundamental I, entretanto alfabetizar e letrar são práticas que precisam ser executadas em seu tempo, ou seja, no momento de cada criança.

Ao tratar de alfabetização e letramento como um processo contínuo é importante o estímulo da oralidade desde cedo para que impulsione este processo e isso pode ocorrer quando por exemplo a mãe ler algo para o bebe na barriga, ou depois do seu nascimento tenha o hábito de contar uma história ou cantigas infantis. A oralidade é uma produção cultural que se desenvolve conforme a língua que um sujeito traz consigo, diante da cultura em que vive, por isso se desenvolve por meio da interação coletiva com outras pessoas e neste caso com mãe e pai. São através desses estímulos, que as crianças começam a perceber que as coisas, os objetos e as necessidades básicas possuem uma funcionalidade, e assim consequentemente surgem as primeiras tentativas de expressar sua necessidade por meio da fala e apontamentos. Sabemos também que o vínculo afetivo criado no ventre, nascer, crescer e até ao ingressar na Educação Infantil a criança já esteja sendo estimulado, instigados ao processo de alfabetização e letramento e é através desse processo que se inicia, antes mesmo de nascerem, que a oralidade vai se constituindo, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva de leitura de mundo.

E aí conforme essa criança cresce, vai entendendo que tudo que a rodeia tem um significado e aos poucos começa o processo de leitura de mundo, interpretando e conhecendo o espaço em que ele está vivendo. Como exemplo disso, pode se pensar em uma criança que necessita para dormir de uma naninha e que toda noite antes de se deitar precisa deste objeto para usá-lo, neste caso a criança mesmo sem saber que a naninha possui uma escrita, ela interpreta e entende que objeto é uma naninha e que ela precisa daquilo para que possa dormir, mesmo ela não sabendo escrever aquilo.

Além disso, o ambiente em que está inserido apresenta representações de variados lugares com que se depara cotidianamente, ou seja, toda representação de uma loja por exemplo, com roupas e manequins na vitrine mesmo que não saiba sua denominação, interpreta que este local representado é uma loja de roupas. Ferreiro afirma:

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens, comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.) (1996, p.65).

Como todo o profissional de ensino, não pode deixar de se aperfeiçoar e criar caminhos que possibilitem melhoras no ensino-aprendizagem, como professor alfabetizador precisa ter amor pela profissão, paciência para lidar com os obstáculos que aparecerão, ter domínio sobre aquilo que ensina, pois, a criança só aprende quando percebe que a professora está disposta, e principalmente lhes ensinando com amor. Os educadores cientes de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, têm clareza sobre a ne-

cessidade de entender a alfabetização como um conhecimento complexo, pois, a eles cabe trabalhar as múltiplas possibilidades de uso da leitura e escrita na sociedade. No entanto, para que as crianças produzam textos com autonomia, é preciso que as mesmas compreendam o funcionamento do sistema de escrita, mas isso não significa que essa criança esteja alfabetizada.

Conclusão

Na alfabetização nem todos os métodos servem para todos os perfis de alunos, afinal cada aluno tem seu tempo e seu desenvolvimento. Um bom professor deve conhecer todos seus alunos, identificar as suas dificuldades e saber trabalhar na medida que se faça necessário, segundo sua interpretação. Também deve-se desenvolver o processo de alfabetização em simultâneo com o processo de letramento, pois um é complemento do outro, e tendo como finalidade a de se obter êxito ao preparar pessoas para o mundo estruturado na escrita, onde, além de fazer uso da notação alfabética a criança também consiga interpretar o que lê levando em conta o ambiente para o qual se produziu aquele texto.

Torna-se possível, portanto, reconhecer que as estratégias contribuem de maneira significativa para o aprendizado das crianças porque eram sempre práticas relacionadas ao cotidiano delas ou melhor as suas vivências que eram atividades e brincadeiras propostas de maneira contextualizadas, seja por meio da contação de uma história ou de algo que ela já tinha visto ou ouvido falar.

Sendo assim o desenvolvimento do ensino e aprendizagem é voltado para uma perspectiva familiar, favorecendo o conhecimento por meio de perspectivas que eles gostassem, se identificassem, ou até mesmo por assuntos que gostariam de descobrir mais, e essas práticas são indicadas como bem-sucedidas de alfabetização e letramento por estarem em ligação coerente também com as propriedades de escrita alfabética que estabelece para que a criança se torne um ser alfabetizado, colaborando por meio da oralidade, da leitura e da escrita para que a criança receba durante o ciclo de alfabetização uma aprendizagem baseada em princípios que favoreçam verdadeiramente o uso da leitura e da escrita nas práticas da sociedade.

Portanto podemos afirmar que proporcionar aos alunos um ensino aprendizagem que garante o progresso escolar da alfabetização e do letramento por meio de experiências significativas ou de vivencias relacionadas diretamente com aspectos de seus cotidianos, com certeza a compreensão e a construção de novos conhecimentos irão lhes proporcionar novas experiências significativas na prática de alfabetizar e letrar. Sendo assim se o aprendizado ocorrer socialmente, não podemos fingir que não estamos vendo e de que na escola este aprendizado é sistematizado, organizado, concreto, até porque é na escola que se percebe tudo que criança ainda não amadureceu, não desenvolveu e como ela vai melhorando através das orientações corretas e decisivas do professor, que neste momento é mediador do desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

Letramento e Alfabetização - Resolva também as Questões Comentados (pedagogiaparaconcurso.com.br) acesso em 08/06/2023

01d16t07.pdf (unesp.br) acesso em 08/06/2023

Alfabetização e letramento: diferenças e semelhanças

(clubedoportugues.com.br) acesso em 08/06/2023

Letramento e Alfabetização: entenda as diferenças - SAE Digital acesso em 08/06/2023

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EXPLORARANDO CONCEITOS

(fcc.org.br) acesso em 09/06/2023

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA DOWNLOAD EM PDF — SÓ

ESCOLA (soescola.com) acesso em 09/06/2023

Alfabetização e letramento: conceitos, métodos e dicas - GINEAD acesso em 09/06/2023

T R A B A L H O _ E V 1 4 0 _ M D 1 _ S A 8 _ ID304_01102020180233.pdf

(editorarealize.com.br) acesso em 09/06/2023

Letramento e alfabetização: Entenda as diferenças - Instituto NeuroSaber acesso em 09/06/2023

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: Acesso em: 22 set. 2019

Início (mec.gov.br) acesso em 09/06/2023

Col Alf.Let. 01 Alfabetizacao_Letramento.pdf (ufmg.br) acesso em 10/06/2023

Col Alf.Let. 07 Organizacao_trabalho.pdf (ufmg.br) acesso em 10/06/2023

Col Alf.Let. 04 Leitura_como_processo.pdf (ufmg.br)

Col Alf.Let. 08 Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf (ufmg.br)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS MULTILETRAMENTOS COMO RECURSO DA PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA

REGINA JERÔNIMO

RESUMO

A alfabetização na concepção do letramento materializa-se, na prática pedagógica, em oferecer aos jovens e adultos, oportunidades de análise e reflexão sobre a língua, de forma contextualizada, que os levem à construção da base alfabética e, simultaneamente, à promover o seu contato com diferentes gêneros textuais, colocando-as em situações reais de leitura e escrita, mesmo que não a dominem a em sua forma convencional. Desta forma, o objetivo deste artigo é abordar o letramento na Educação de Jovens e Adultos, bem como a importância do professor e sua metodologia, para que o estudante consiga se alfabetizar. Professores alfabetizadores precisam ter conhecimentos sobre peculiaridades dos interesses de jovens e adultos, como também, precisam reconhecer que eles manifestam diferenças, entre si, nas expectativas e demandas no que diz respeito ao aprendizado. Concluímos que não basta apenas garantir a matrícula aos indivíduos ou inseri-los na escola. É preciso criar condições para a permanência dos educandos, uma vez que a inclusão não se resume ao ato de inserir, mas de propiciar uma contínua assistência no desenvolvimento pleno do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Metodologia; Letramento.

ABSTRACT

Literacy from the perspective of literacy materializes, in pedagogical practice, in offering young people and adults opportunities for analysis and reflection on the language, in a contextualized way, that lead them to the construction of the alphabetical base and, at the same time, to promote their contact with different textual genres, placing them in real situations of reading and writing, even if they do not master reading and writing in their conventional form. Thus, the aim of this article is to address the literacy in Youth and Adult Education, as well as the importance of the teacher and its methodology, so that the student can become literate. Literacy teachers need to have knowledge about the peculiarities of the interests of young people and adults, as well as recognizing that they manifest differences, among themselves, in the expectations and demands with regard to learning. We concluded that it is not enough just to guarantee the enrollment of individuals or to insert them into the school. It is necessary to create conditions for the permanence of the learners, since inclusion is not limited to the act of insertion, but of providing continuous assistance in the full development of the learner.

KEYWORDS: Education; Methodology; Literacy.

INTRODUÇÃO

Quando os estudantes da Educação de Jovens e Adultos retornam a escola, pensando em dominar a aquisição da leitura e escrita, grande parte tem um foco específico, tem uma finalidade maior por trás do aprendizado da leitura e da escrita, estes em seu cotidiano estão constantemente em contato com códigos da língua escrita. Ao estudar, busca de entender e decifrar esses códigos, com vistas a independência, carreira profissional, convívio social ou para superar a baixa autoestima a qual muitos sentem-se excluídos de alguma forma da sociedade letrada.

Compreende-se que a alfabetização de jovens e adultos deve se voltar para às práticas sociais nos quais esses se encontram inseridos. Assim, a escola passa a ser o local apropriado para o desenvolvimento do letramento, mas não se pode esquecer que os alunos possuem um contexto histórico-cultural a ser considerado. É a partir de sua leitura de mundo que os sujeitos passam a ler os códigos escritos, atribuindo-lhes sentido, utilidade e funcionalidade (MORAIS; BRITO, 2010).

O sujeito, ao chegar à escola, traz em suas experiências a relação individual com a leitura que também é um processo contribuinte para a alfabetização do mesmo. Como tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ponto de vista da leitura, como transformadora do cidadão enquanto sujeito que atua na sociedade. Podemos dizer que o professor da EJA tem, em sua postura enquanto mediador do conhecimento, um papel de grande relevância, que propicia ao educando, que, por meio da leitura terá uma visão de mundo, ampliar seus saberes, a fim de compreender outros aspectos culturais e sociais da sua própria vida e da sociedade na qual está inserido.

Por isso, o presente trabalho se justifica pela necessidade de explorar mais sobre a alfabetização e o letramento, dando ênfase a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral artigo é abordar o letramento nessa modalidade de ensino, bem como a importância do professor e sua metodologia. Os objetivos específicos são: definir alfabetização e letramento; explorar a alfabetização e o letramento na EJA; e identificar a formação dos profissionais atuantes na EJA.

O aluno deve praticar a leitura e a escrita para conseguir assim se apropriar de sua codificação e decodificação. Os conhe-

cimentos precisam ser abordados de forma sistemática na escola, pois tem conhecimento que são iniciados e consolidados na alfabetização e outros são iniciados e vão se consolidando em outras etapas de ensino. Sendo assim não basta levar texto para sala de aula, mais se deve conduzir, orientar, ensinar vogais consoantes e outros conhecimentos específicos do processo de alfabetização de forma contextualizada se baseando no texto.

A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Federal (1988), ao abordar o dever do estado para com a Educação coloca um grande desafio aos educadores de interpretar e criar políticas para incluir os Jovens e Adultos na educação na proposta assim cabendo ao educador ser o mediador do conhecimento, ou seja, a ponte e Importante ressaltar que a EJA é uma modalidade de ensino que exige flexibilidade e para tanto é preciso levar em consideração as condições de vida do aluno muitas vezes o trabalhador, seu trabalho e seus interesses que por muitas vezes está estudando novamente para conseguir um trabalho melhor uma qualidade de vida melhor para si e sua família.

Na década de 1990 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com especificidade própria. Cumprem-se a realizar uma reflexão determinada sobre a importância das políticas governamentais educacionais brasileiras e a reiteração dos compromissos firmados pelo Estado com a sociedade referente à expansão do acesso ao conhecimento, a supressão do analfabetismo e a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) destaca a EJA como modalidade da Educação Básica, que deve levar em conta o perfil e faixa etária desse grupo. A LDB faz significativo destaque ao Ensino na modalidade de EJA, não como Ensino de categoria inferior, mas em atenção às especiais necessidades do perfil dos educandos e faixa etária desse grupo.

A Resolução n.º 1, de cinco de julho de 2000, do CNE, estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e define que a formação inicial e continuada de profissionais para a educação de jovens e adultos terá como referência. Nele mencionam-se as Bases Históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz também menção da Educação através das iniciativas públicas e privadas; refere-se a análise de indicadores estatísticos da situação da EJA. Outro fator importante exposto no Parecer diz respeito à formação docente de educadores de jovens e adultos. Remete ao mesmo documento as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a importância do direito à educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o

Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

A educação de jovens e adultos abrange três funções conforme constatados nas Diretrizes Curriculares (2000):

-Reparadora; significa o reconhecimento do poder público de uma "[...] dívida inscrita em nossa história social [...]" (BRASIL, 2000, p. 4), em virtude da negação a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um (dos seus) direito público subjetivo − o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 5º da LDB nº 9.394/96).

-Equalizadora onde ocorre a reintegração no sistema de ensino dos que tiveram uma desistência ocorrida pela evasão ou repetência, com essa nova inserção o indivíduo terá a possibilidade amplificar seus conhecimentos resultando em novas possibilidades no mercado de trabalho e na sua vida social.

- Qualificadora tem por função permanente na EJA através do seu desenvolvimento amplificações e adequações necessárias. (SILVA, 2021 p, 15)

Com os delineamentos das funções pode ser visto que nelas estar intrínseco o sentido da educação de jovens e adultos, que além de proporcionar oportunidades aos educandos, criando assim certa minimização de desigualdade social existente, conjuntamente cria-se um espaço democrático de aprendizagem. Garantindo assim, um lugar na educação que possibilite aos jovens e adultos um desempenho importante para/na sociedade. Logo, torna-se evidente que a inclusão social em todos os âmbitos é de extrema importância, pois, garante a prática da cidadania por meio do processo de emancipação e valorização dos sujeitos.

Em 09 de janeiro de 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação; o PNE ficou marcado pelo desenvolvimento das lutas por estratégias de planejamento educacionais da sociedade. O plano foi criado para atuar nas desigualdades sociais, econômicas e políticas que vem persistindo ao longo das décadas no Brasil. Foi elaborado para garantir o futuro promissor por meio do aumento do nível de escolaridade de seus cidadãos tendo como objetivo assegurar o aluno a uma educação de qualidade.

O surgimento do Programa Nacional de Integração Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2007, tornou-se um marco na história da EJA no Brasil, não só por considerar grande parcela da população que não

completou ensino médio ou não tinha acesso a ela, mas também o enorme contingente de jovens e adultos pouco escolarizados que não teve acesso a treinamento, ou qualquer outra qualificação profissional.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao se tratar da temática da Educação de Jovens e Adultos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, Oliveira (1999, p. 59), expressa que embora se remeta a um recorte de idade, deve-se atentar primordialmente a uma questão de especificidade cultural. Pois conforme a autora "esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea."

A educação é um direito inerente ao ser humano sendo essencial e insubstituível na ida dos mesmos, sendo ela responsável por promover mudanças em diversas áreas de sua vida. Os alunos da EJA apresentam características diferenciadas do ensino regular, pois diferenciam problemas que os tornam frágeis tais como: vergonha, discriminação, falta de oportunidade, desemprego entre outros. Essas questões estão relacionadas com a baixa ou nenhuma escolaridade, que os mesmos apresentam fazendo com que haja um distanciamento entre esses indivíduos na sociedade.

Um aspecto que acaba influenciando o aluno a retornar com os estudos e procurar esta modalidade de ensino são o fato de este segmento ter uma curta duração. Terminar o ciclo de estudos mais rapidamente tem sido um dos motivos do retorno, porque cada série pode ser estudada em apenas um semestre. Os alunos público-alvo da EJA estão fora da faixa etária e terminar os estudos mais rápido é uma alternativa para quem tenta correr contra o tempo perdido.

Atualmente, a EJA é composta tanto por jovens, adultos e idosos, porém há décadas atrás a EJA era voltada para os adultos e idosos que viviam na zona rural e não tiveram oportunidade de estudar, porém, o público foi mudando, agora é constituído também por jovens que infelizmente não tiveram uma boa trajetória escolar. A presença dos jovens no ensino fundamental, muitas vezes os trazem como responsáveis por ocasionar uma bagunça no contexto escolar, pois a EJA era pensada para os adultos, e não para esses novos sujeitos.

Arroyo (2007) já dizia que a EJA é marcada por negações. São esses indivíduos evadidos ou negados do ensino regular que serão frequentadores da EJA, posteriormente. Esse fato é que possibilita a tomada de medidas para que o mesmo fenômeno não ocorra novamente com estes indivíduos. Essa evasão escolar anterior aliada a outros fatores, como a falta de preparo didático dos professores, proporciona o distanciamento do aluno e possivelmente sua desistência durante o ano letivo.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

A alfabetização de jovens e adultos acontece ao longo de um processo que, além de habilitar o aprendiz a ler, a produzir e compreender qualquer tipo texto que desejar e/ou necessitar precisa conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e desejo de transformação quando a realidade assim o demandar (SCWARTZ, 2012, p. 100).

Segundo Soares (1998), Freire se reporta ao termo alfabetização sem conectar ao termo letramento. Trata-se inegavelmente de uma compreensão muito ampla no que se refere à alfabetização, tendo em vista que todo trabalho era baseado na realidade vivida por cada sujeito. Assim, o autor deixa claro que a particular importância é desconstruir a ideia de que a alfabetização seria apenas uma técnica mecânica de codificação e decodificação.

O professor alfabetizador poderá descobrir que o conhecimento da leitura e da escrita é acessível a muitos, mas que é preciso saber como interpretar os procedimentos da alfabetização desenvolvidos para a sala de aula. Deve-se compreender que as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, ela se insere em um sistema de conceitos pré-elaborados. (VYGOTSKY, 2021)

Ainda sobre alfabetização, Soares (1998) esclarece: ... "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita." (p.24) Diante da nova realidade de uma sociedade grafo cêntrica e da necessidade de responder as estas exigências é que surge o termo "letramento", entendido como um complemento para definir a pessoa alfabetizada que sabe fazer uso da leitura e escrita na sociedade em que vive.

Conforme Santos (2007, p. 29), "O letramento como prática social de leitura do cotidiano passa a ser substituído por um letramento escolar". Nesse sentido, a alfabetização e letramento embora diferentes se complementem, pois nenhum substitui o outro e ambos necessitam estarem ligados no processo de aprendizagem. Embora, o letramento ser um termo recente na literatura, suas práticas já eram utilizadas sem nome definido, pois seu conceito embora mais amplo envolva um processo de aquisição e domínio do conteúdo já repassado no processo de alfabetização.

O problema é que alfabetização e letramento são processos interdependentes, indissociáveis e precisam andar juntos durante o processo de aquisição da língua escrita, mas por algum motivo, durante a história da educação do país se prioriza um ou outro. Segundo Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

É interessante entender tal diferenciação. Enquanto a alfabetização está diretamente relacionada ao indivíduo, entendido como o ser que adquire as habilidades assinaladas, o letramento refere-se às práticas sociais que os indivíduos traçam a partir ou não de sua alfabetização da apropriação da escrita. A autora defende e entende que o ideal seria alfabetizar letrando, pois não há como separar a alfabetização do letramento. Percebe-se que em sala de aula é fundamental que ambos sejam trabalhados juntos, mesmo possuindo suas características distintas.

As atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético devem ser feitas juntamente "[...] com atividades de apropriação dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente" (LEAL, 2004, p. 78).

Para se falar em gêneros textuais é necessário abordar, primeiramente, alguns conceitos elaborados por Bakhtin (1997), visto que os seus trabalhos deram subsídios para várias pesquisas no tocante aos gêneros textuais. Segundo esse autor, os gêneros do discurso, que aqui chamamos de gêneros textuais, são realizados tanto de forma oral quanto escrita e todas as pessoas os utilizam para fins de comunicação, escrita e leitura. Para ele, os gêneros do discurso são "[...] tipos relativamente estáveis de enunciado" (p. 279).

Assim, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula possibilita a compreensão transdisciplinar. De acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual engloba os níveis cultural, cognitivo, social, textual, de organização social e retórico, uma vez que representa a língua nas variadas formas de uso no dia a dia. Essa abrangência do conceito de gênero textual o torna inerente ao entendimento da língua.

CONCLUSÃO

A luta pelo direito a educação de jovens e adultos com igualdade, perpassa muito além do acesso a escolarização das políticas sociais, e especialmente, que sejam vistas e constituídas para os sujeitos de conhecimentos na sociedade que se destaca no mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívios sociais. É importante perpetuar que a EJA, é voltado para o processo de desenvolvimento e habilidade da vida cidadã, uma vez que, os mesmos são também construtores de conhecimentos, saberes, valores, ideias, teorias e práticas culturais.

É de fundamental importância que o aluno aprenda através de atividades que incitem a sua criatividade, a sua imaginação e o desenvolvimento de seus níveis de conhecimento para ter acesso à aprendizagem mais prazerosa, eficaz e de acordo com as necessidades que possui. Desta forma, potencializando a autoestima, o bom humor e o prazer pelo ato educativo, o que poderá acarretar diminuição dos índices de evasão e repetência escolar na modalidade EJA.

Diante disso, percebe-se que o âmbito educacional sofre grande defasagem, prejudicando a população em um aspecto geral, pois causa retrocesso no desenvolvimento científico, econômico, social etc. Torna-se necessário o investimento tanto na modalidade de EJA, quanto no sistema educacional como um todo, realizando uma melhor formação para os profissionais da educação e uma melhor desenvoltura no sistema de ensino-aprendizagem.

Observou-se também que a EJA trilhou um longo caminho na busca por uma educação de qualidade e igualdade para todas as pessoas, independente da classe social, gênero, etnia e práticas religiosas. Ressalta-se também que mesmo que seja o longo caminho percorrido ainda existe uma demanda maior, para que a EJA seja efetivada em sua totalidade, principalmente levando em consideração a gama de diversidade que essa modalidade de ensino possui. A EJA tornou-se uma porta de entrada para todos aqueles que buscam a melhoria na qualidade de vida, um futuro digno e mudanças sociais.

Se muitas questões ainda se colocam como desafios no trabalho com a literatura na escola, há que se considerar que as possibilidades de propostas adequadas de leitura literária na sala de aula, hoje se ampliam apoiadas por políticos de aquisição de livros, sem as quais dificilmente poderiam se efetivar. Embora o acesso ao livro corresponda a um avanço, as propostas muitas vezes ainda carecem de mediação mais adequada no ambiente da sala de aula.

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Trabalhar atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é

imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita. Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas.

Em relação ao processo pedagógico social, percebe-se que mesmo o professor comprometido, que se preocupa com sua forma de atuação pedagógica e reconhece a necessidade de se avançar na perspectiva da formação do aluno crítico, produtor de conhecimentos, apresenta dificuldades na prática profissional. Neste sentido, enaltece a necessidade de uma formação própria para a modalidade EJA, onde sejam trabalhadas as especificidades da modalidade e dos sujeitos envolvidos, preparando o professor para lidar com os mais diversos desafios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2007.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.

em >. Acesso em: 12 julho. 2023.

_____. PARECER nº 11, 10 de maio de 2000 e RESOLUÇÃO CNE/CEB, n.º de

05 de julho de 2000 – Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em: 12 de julho de 2023.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de MORAIS, Arthur Gomes de. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, G.C.S; BRITO, A.E. Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento. São Paulo: Regius, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Jovens e adultos como sujeito de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/nov./Dez, 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Carmi Ferraz e Marcia Mendonça (organização). 01. ed. 1 reimp: Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Beatriz Ferreira. Educação de Jovens e Adultos: evasão e reingresso. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos. UNICEPLAC. Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2021.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos, teoria e prática. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, M. B. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1998.

_____, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SÍNDROME DE DOWN – O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA APARECIDA THEODORO FERREIRA

RESUMO

A inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema de ensino é um dos mais importantes desafios vivenciados principalmente por educadores, por isso, este artigo tem como base a interação de alunos portadores da Síndrome de Down e não portadores; objetiva as práticas pedagógicas na educação infantil, pois estas crianças têm capacidade de evolução significativa tanto quanto as outras, uma das diferenças é o tempo que demanda para aprendizagem e os estímulos recebidos por elas. O objetivo deste trabalho é gerar ações de caráter afetivo entre pais, alunos, professores, colegas de classe e funcionários da unidade escolar, tendo por referência as leis que garantem a inclusão social de deficientes, adaptações curriculares e principalmente a igualdade na sociedade.

Palavras-chaves: Educação, inclusão, aprendizagem, Síndrome de Down.

ABSTRACT

The inclusion of people with special needs in the education system is one of the most important challenges experienced primarily by educators, so this is based on the interaction of students with Down syndrome and non-carriers, aiming pedagogical practices, in kindergarten, because these children are able to progress as much as the other, the only difference is the learning time and the stimuli which are received by them. The objective of this work is to generate affective character actions between parents, students, teachers, classmates, and staff of the school unit, with reference to the laws that ensure the inclusion of disabled, curricular adaptations and especially equality.

Keywords: Education, learning, inclusion, Down Syndrome.

1. INTRODUÇÃO

Segundo o site da Fundação Síndrome de Down, a Síndrome de Down é uma alteração genética a qual acarreta um atraso no desenvolvimento da criança, tanto das funções motoras como das funções mentais, o que promove essa deficiência no bebê ainda na sua gestação. Toda pessoa tem seu corpo formado por pequenas unidades chamadas células, dentro de cada célula estão os cromossomos que são responsáveis por todo o funcionamento do corpo. Os cromossomos determinam cada característica do bebê, a cor dos olhos, altura, sexo e também o funcionamento dos órgãos. Por motivos desconhecidos, durante o desenvolvimento das células o embrião é formado 47 cromossomos ao invés de 46 que se formam normalmente.

O material genético em excesso altera o desenvolvimento regular da criança. Este material extra se encontra localizado no par de cromossomos 21, daí o outro nome pelo qual é conhecida, Trissomia dos 21. Para confirmar o diagnóstico de Síndrome de Down é necessário fazer o exame genético chamado Cariótipo.

Ainda segundo pesquisa realizada pela Fundação Síndrome de Down “Não se conhece com precisão os mecanismos da disfunção que causa a Síndrome de Down está demonstrado cientificamente que acontece igualmente em qualquer raça, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico, etc.”. Há uma maior probabilidade da presença de Síndrome de Down em relação à idade materna, isto é mais frequente a partir dos 35 anos, quando os riscos de se gestar um bebê com Síndrome de Down aumentam de forma progressiva. Isto se deve ao fato de que mulheres mais jovens geram mais filhos e também pela influência do diagnóstico pré-natal que é oferecido sistematicamente às mulheres com mais de 35 anos.

Como a Síndrome de Down é uma alteração cromossômica, é possível realizar um diagnóstico pré-natal utilizando diversos exames clínicos como, por exemplo, a amniocentese (pulsão transabdominal do líquido amniótico entre as semanas 14 e 18 de gestação) ou a biópsia do vilo corial (coleta de um fragmento da placenta). Ambos os exames diagnosticam a Síndrome de Down e outras cromossopatias. Embora a Síndrome de Down seja comum a todas as pessoas, nem todas apresentam as mesmas características, nem os mesmos traços físicos, tampouco as malformações. A única característica comum a todas as pessoas é o déficit intelectual. Não existem graus de Síndrome de Down, a variação das características e personalidades entre uma pessoa e outra é a mesma que existe entre pessoas que não possuem a Síndrome. As crianças portadoras da Síndrome possuem um atraso no desenvolvimento da linguagem que pode ser observado ao longo da infância com surgimento das primeiras palavras, frases e na dificuldade articulatória para emitir alguns sons. Entretanto, não há regra para saber quando e como a criança falará, pois depende das características de cada indivíduo, outra dificuldade apresentada pela criança com Síndrome é o caminhar, pois seu desenvolvimento motor apresenta um atraso em relação à maioria das crianças.

1.1 CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

- Achatamento da parte de trás da cabeça
- Pequenas dobras de pele no canto interno dos olhos
- Língua proeminente
- Ponte nasal achatada
- Olhos ligeiramente menores
- Boca pequena
- Ligamentos soltos
- Mãos e pés pequenos
- Pele na nuca em excesso
- Baixa estatura

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para incluir a escola precisa primeiramente, acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender, obviamente que cada uma delas ao seu tempo e de acordo com o seu desenvolvimento, porém todas devem ter o acesso à educação igualitária a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade. As adaptações do processo de aprendizagem constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades encontradas nos alunos e tem por objetivo subsidiar a ação dos professores, este que poderá realizar um conjunto de modificações que se aplicarão nos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, atividades e metodologias, assim atendendo as diferenças individuais de cada aluno. Desta forma não é preciso apenas que o professor se envolva nesse trabalho, mas esse deve ser feito com a colaboração e participação entre os pais dos alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, psicólogos e até supervisores a fim de discutir e encontrar soluções para os problemas, trocar ideias, métodos, técnicas e atividades com o objetivo de não somente ajudar os alunos que apresentem deficiências ou dificuldades, mas aos professores para que possam realizar seus papéis com êxito. As ações pedagógicas pedem um olhar abrangente do sistema escolar como um todo, e não deve ser realizada como estruturas paralelas, ou seja, separadas para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Os educadores devem estar dispostos a romper com os paradigmas e estarem prontos a adaptações constantes com as mudanças educacionais, assim criando progressivamente uma escola mais inclusiva e de qualidade. Portanto, a inclusão é a garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos e uma questão de justiça e igualdade social.

Werneck (1997, p.21 e 53) afirma que na sociedade inclusiva, apesar de papéis diferenciados, as pessoas deveriam trabalhar juntas, entendendo que todas as pessoas têm o mesmo valor. A escola inclusiva deve se encarregar de atender as necessidades educativas específicas a cada aluno. Podemos entender que a sociedade juntamente com a unidade escolar onde este aluno está inserido não deve tratá-lo apenas como o "diferente" e sim como parte integrante do ambiente escolar onde todos possuem dificuldades em aspectos diferenciados dos outros e que juntos o trabalho se torna mais prazeroso e completo.

A constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional determinam a inclusão de alunos portadores de deficiência na escola regular, porém deixam brechas para uma interpretação à mercê da conveniência de quem as aplica. Portanto ao indicarem um atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, muitas escolas interpretam esse atendimento como ensino em Escola Especial e preferencialmente essa mesma escola especial como opção.

Ainda de acordo com Werneck (1997, p.145) é a partir da infância que se deve iniciar não só a informação, mas a formação das pessoas com e sem deficiência sobre a diversidade, dessa maneira minimizando o preconceito nos futuros adultos e consequentemente na sociedade em geral. Adquirir a informação sobre a deficiência desde cedo prepara o indivíduo para lidar com as diferenças. Precisamos enxergar a deficiência não como anormalidade, desvio e inferioridade, mas como diversidade, uma vez que todos nós somos diferentes e possuímos dificuldades e habilidades em aspectos diferenciados do outro.

2.2 A APRENDIZAGEM

Crianças especiais como as portadoras de Síndrome de Down, possuem grande dificuldade na resolução de problemas, situações por não possuírem facilidade em estabelecer estratégias espontâneas e este é um fator importante que deve ser considerado no processo de aquisição de aprendizagem logo na educação infantil, onde se formam as bases para o aprendizado de toda sua vida.

Segunda Publicação do site Revista Ponto com escrito em 21 de março de 2012 uma boa educação é um bem enorme que produza benefícios pessoais durante toda a vida, isso não é diferente para as pessoas com Síndrome de Downs e bem que para elas e para seus pais terem acesso aos programas que garantem oportunidade de um aprendizado apropriado e de forma continuada pressupõe vencer uma série de desafios que vai se prolongar durante o período escolar. Os

dados atuais permitem afirmar que a maioria das pessoas com Síndrome de Down tem deficiência intelectual de intensidade leve ou moderada, diferentemente das descrições antigas, que falavam em um atraso severo. Esta mudança se deve tanto a programas específicos aplicados hoje em dia quanto a estimulação e intervenção precoce, com a abertura e o enriquecimento do ambiente em que a criança está inserida. O mais encorajador é comprovar que quando a boa ação educativa persiste, não há razão para que a deficiência intelectual se torne mais acentuada na passagem da infância para a adolescência.

Existe um conjunto de características comuns a todas as formas de deficiência intelectual, são elas:

- A aprendizagem é mais lenta.
- É necessário ensinar muitas coisas as crianças, pois elas não aprendem sozinhas.
- É preciso ir passo a passo ao processo de aprendizagem levando-se em conta as características próprias de pessoas com Síndrome de Down.
- É preciso identificar de que forma a criança aprende melhor.
- Não cabe adotar uma atitude passiva, pelo contrário o bom educador deve ser proativo, utilizando maneiras criativas e interessantes de estimular o estudante a aprender ou buscar alternativas que compensem as dificuldades.

As dificuldades ocorrem principalmente porque a maturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidades para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. O aprendizado para o portador de Síndrome de Down deve ser organizado previamente e bem analisado, porém não deve ser teórico e metódico e sim deve ocorrer de forma agradável, baseada quase que inteiramente no lúdico para que desperte interesse na criança. Normalmente o lúdico atrai muito a criança na primeira infância, e é um recurso muito utilizado, pois permite o desenvolvimento global da criança através da estimulação de diferentes áreas, principalmente quando trabalhado de forma integral possibilitando explorações de ambiente e situações.

A fase da educação infantil tem por objetivo promover a criança maior autonomia, experiências de interação social e adequação, permitindo que esta se desenvolva em relação a aspectos afetivos, volitivos e cognitivos, que sejam espontâneas e antes de tudo que sejam "crianças".

"[...] os indivíduos nascem apenas com potencialidades (capacidade inata) e capacidade de aprender. Assim, todo conhecimento e todo o desenvolvimento da criança depende de exposição ao meio e dos estímulos advindos deste". (PIAGET, 1974).

O atendimento a criança portadora d Síndrome de Down deve ocorrer de forma gradual, pois estas crianças não conseguem absorver grande número de informações. Também não deve ser apresentada a criança Down informações isoladas ou mecânicas de forma que a aprendizagem deve ocorrer d forma facilitada através de momentos prazerosos. Por esta razão a forma mais adequada para inserção da aprendizagem na vida escolar deste aluno se dá com a forma lúdica de apresentar e desenvolver os conteúdos, assim realizando um aprendizado prazeroso e interessante aos olhos deste aluno. É importante que o educador desenvolva esse processo nas situações diárias desta criança, respeitando sua evolução gradativa, não é correto propor atividades que exijam mais do que a criança posso realizar, assim como pularmos etapas que fazem parte deste processo, pois ao invés de estarmos trazendo benefícios a este aluno, estaremos causando estado de stress, o que implicará na regressão dos resultados já obtidos com êxito.

Segundo folheto produzido por Sandy Alton, da Down´s Syndrome Association, e distribuído pelo Ministério da Educação britânico, Tradução Patrícia Almeida.

Alguns fatores podem facilitam ou inibir o aprendizado da criança portadora de Síndrome de Down e são eles:

2.3 FATORES QUE FACILITAM O APRENDIZADO

- Forte reconhecimento visual e habilidade visual de aprendizado, incluindo:
- Habilidade de aprender e usar sinais, gestos e apoio visual
- Habilidade para aprender e usar a palavra escrita
- Imitação de comportamento e atitudes dos colegas e adultos
- Aprendizado com currículo prático e material e com atividades de manipulação.

2.4 FATORES QUE INIBEM O APRENDIZADO

- Desenvolvimento tardio de habilidades motor, tanto fino quanto grossa.
- -Dificuldades de audição e visão
- Dificuldade no discurso e na linguagem

- Déficit de memória auditiva recente
- Capacidade de concentração mais curta
- Dificuldade com a consolidação e retenção de conteúdo
- Dificuldade com generalizações, pensamento abstrato e raciocínio.
- Dificuldade em seguir sequências
- Estratégias para evitar o trabalho

Segundo BRASIL (1997, p.35) O trabalho educativo não se restringe à sala de aula. Na escola, porém, mesmo na Educação Especial, propostas pedagógicas que levem o aluno a pensar, construir, verificar, e comprovar hipóteses na construção do conhecimento, argumentar e desenvolver o espírito crítico produzem resultados palpáveis, vindo ao encontro das metas da educação propostas nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Portanto é correto dizer que nesse processo de aprendizagem o aluno portador de deficiência deve vivenciar situações as quais o faça pensar, criar, experimentar, assim tornando essa aprendizagem significativa para a criança.

2.5 A RELAÇÃO ALUNO X PROFESSOR

Este deve ser o momento de mais afetividade, paciência, dedicação e envolvimento de ambas as partes a fim de proporcionar uma experiência de aprendizado afetiva.

A afetividade, segundo Wallon, possui um lado positivo quando ajuda a criança a ativar o desenvolvimento enquanto disponibiliza energias promotoras da ação, levando-a a vencer as dificuldades (GALVÃO, 1999, p.57-58).

Isto porque, quando uma nova informação é bem assimilada, dificilmente uma criança Down esquece o que aprendeu fator este que compensa o processo muitas vezes lento de aprendizagem. O educador não deve apenas reconhecer as dificuldades e limitações da criança, mas também suas habilidades e potenciais.

Outro ponto essencial nessa relação é o educador não promover atividades ou materiais muito diferenciados dos demais da turma, assim a criança não se sente diferente dos demais do grupo em que está inserida, e estes por sua vez também não passam a sentir essa diferenciação.

Os alunos com Síndrome de Down têm grande capacidade de imitação, ou seja, reproduzir o que veem por parte de outras pessoas de seu meio, fator que favorece estar em contato como alunos melhor dotados, que servem de modelo adequado para eles.

2.6 RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA

Esta relação deve ser estimulada, pois é muito importante que ambas caminhem juntas e "Dancem a mesma música".

O aluno precisa desenvolver segurança para tomar suas atitudes e aceitar seus erros, além de críticas, por isso, a importância da boa relação entre os pais e a unidade escolar para que o que seja passado na escola possa ser reafirmado ou trabalhado em casa juntamente com os pais. O comprometimento da família deve ser constante, assim como a participação na vida escolar de seu filho, para fazer o acompanhamento do aluno de forma que esta participação se estenda a reuniões particulares, pedagógicas e coletivas, assim como a presença em eventos e festas promovidas pela escola a fim de reafirmar a integração da criança com a comunidade e na sociedade.

A entrada desta criança na educação infantil no início pode ser assustadora para os pais, pois é o começo da vida social desta criança, se relacionar com a comunidade e disputar seu espaço no mundo. Em contrapartida, sabemos que a entrada da criança com Síndrome de Down no contexto escolar regular é bastante positiva principalmente quando a inclusão é bem-feita, pois a sua socialização começa a se dar de maneira bem fluída. Por exemplo, ela terá que brigar pelos brinquedos e tentar se expressar nas mesmas condições das crianças sem qualquer deficiência, e isto só vem a ajudar significativamente no seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à cognição, a linguagem verbal e corporal, habilidades motoras e a socialização. Matricular uma criança portadora de deficiência no ensino regular é dar a ela a oportunidade de mostrar suas habilidades, dificuldades e potencialidades, e assim como as outras desenvolverem seus aspectos cognitivos e sócios afetivos.

Amaral destaca a atitude dos pais perante a deficiência do filho como fator de grande importância:

[...] na formação da identidade da criança, na construção de sua autoimagem, no não estabelecimento de confiança em si e no mundo, na eleição e uso cristalizado de mecanismos de defesa Amaral (1995, p.88)

Atitudes de defesa estabelecem vínculos com a deficiência e não com o filho, com a criança, ou pessoa; com práticas terapêuticas, não com as necessidades humanas, completa ele.

Vygotsky (1988, p.72) propõe à escola a tarefa de aproximar a pessoa com deficiência do convívio com os parâmetros nor-

mais da sociedade: “A orientação em direção à normalidade e à eliminação de tudo o que agrava a deficiência e o atraso, constitui a tarefa da escola”.

CONCLUSÃO

Os conhecimentos teóricos são essenciais, mas ainda assim deve ser considerada a identificação dos limites e alcances cognitivos, afetivos e motores, mesmo que para conhecer as dificuldades do processo de ensino aprendizagem das crianças com Síndrome de Down necessitamos da ciência médica, psicológica, sociológica e pedagógica.

Todo conhecimento teórico traz contribuições, materiais e respaldos fundamentais para que o professor possa fundamentar suas ações em sala de aula. Quando não há tais fundamentos teóricos para que o professor possa ter embasamento ao aplicar atividades, com esta criança, assim como com outras crianças que possuam quaisquer tipos de deficiência, acaba-se por limitar o trabalho deste profissional, assim como limita as mudanças restringindo os papéis que essa criança portadora de Síndrome de Down pode representar tanto na escola como na sociedade futuramente.

O acesso a fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais envolvidos no desenvolvimento deste indivíduo, com certeza trazem contribuições significativas para as ações do professor em sala de aula. O ponto importante deste trabalho é a relação humana descrita em suas páginas PROFESSOR X ALUNO e FAMÍLIA X ESCOLA.

Um planejamento da formação de profissionais envolvidos, com vistas a criar uma cultura de base a respeito da Síndrome de Down e outras deficiências e também dos referenciais teóricos tocantes à inclusão é a chave para o sucesso da inclusão, com isso os professores alcançam novos patamares de qualidade no decorrer deste processo de inclusão.

A relação da escola com a família é fator fundamental durante a vida escolar de qualquer criança, nesta situação este fator é primordial e a ligação da escola com a mesma deve ser direta e construtiva para a formação do aluno como cidadão independente, não esquecendo de considerar as limitações apresentadas pela criança, dificuldade e potencialidades e quais expectativas em relação a unidade escolar.

É muito comum ouvirmos relatos sobre o grande avanço de pessoas com Síndrome de Down, o rompimento de barreiras, a superação em todos os campos da vida, como, social, profissional, pessoal, acadêmico.

O esclarecimento é fundamental para que a sociedade encare o portador de Síndrome de Down como qualquer outro, um cidadão com limitações, mas vontades próprias que devem ser respeitadas, e para isso é necessário que essa informação seja passada desde cedo para nossas crianças que serão futuros cidadãos e que serão os responsáveis de realizar o processo de inclusão futuramente.

É importante ressaltar que os portadores de Síndrome de Down não devem ser considerados “anormais” muito menos serem “dignos de piedade”. Não podem ser vistos como pessoas incapazes, impossibilitadas e sim como indivíduos que buscam seu espaço merecedor na sociedade, assim como estão diariamente em busca de sua independência, pois são capazes de realizar essa conquista.

De acordo com o estudo de caso realizado durante o período de realização deste artigo, foi notável o empenho e a dedicação destinada ao aluno portador da Síndrome de Down por parte de toda equipe da unidade escolar onde ele encontra-se inserido, assim como o processo de desenvolvimento do mesmo, durante as atividades propostas pela educadora, em sala com os colegas por meio de brincadeiras dirigidas e livres, em rodas de conversas e de histórias desenvolvidas pela professora, o planejamento específico para o andamento da aprendizagem deste aluno realizado pela coordenadora pedagógica juntamente com a diretora da unidade escolar e a professora.

Fundamental se faz esse processo de integração e desenvolvimento da criança portadora de qualquer deficiência, especificamente se referindo a Síndrome de Down onde o aluno é estimulado a fazer parte da turma e se tornar um cidadão capaz como qualquer outro inserido na sociedade, com suas limitações a serem superadas tais como suas habilidades a serem potencializadas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.A. Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica. Parecer nº 17/2001. Brasília: CEB/CNE, 2001

Secretaria de Educação Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FSDOWN. O que é Síndrome de Down? [Internet]. Fundação Síndrome de Down, [acesso em: 28 de agosto de 2012].

GALVÃO, I. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Educação e Conhecimento). Disponível em: http://www.fsdown.org.br/site/pasta_116_0__o-

-que-e-sindrome-de-down-.html

Instituto Inclusão Brasil blog [Internet]. Sandy Alton. [acesso em 18 de setembro de 2012]. Disponível em: http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluindo-alunos--com-sndrome-de-down-no.html

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TEMAS TRANSVERSAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RENATA MARQUEZINI GABRIELE

RESUMO

Observar o diferencial de aulas preparadas com base em temas transversais. Este modelo de aula tem o intuito de atingir as experiências prévias dos alunos enfatizando conteúdos cuja aplicabilidade cultive valores e atitudes positivas que devem fazer parte de seu comportamento e cotidiano. Definir a partir dos temas transversais, condições para a qualidade de ensino de conteúdos iniciais na fase da alfabetização, sendo que o grande desafio está na criação de eixos entre as experiências dos alunos, a interdisciplinaridade e as matérias tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdos; Temas transversais; Interdisciplinaridade;

ABSTRACT

Observe the differential of classes prepared based on transversal themes. This class model aims to reach the students' previous experiences emphasizing contents whose applicability cultivates values and positive attitudes that should be part of their behavior and daily life. Define, based on transversal themes, conditions for the quality of teaching initial contents in the literacy phase, since the great challenge lies in creating axes between students' experiences, interdisciplinarity and traditional subjects.

KEY-WORDS: Contents; Transversal themes; Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância da estrutura curricular oferecida nas escolas e a sua contribuição para a vida social e profissional de cada aluno. Analisaremos uma proposta com o objetivo de contrapor à estrutura tradicional da escola outra visão, baseada nos chamados: temas transversais. Serão elencados os temas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Estes se tornariam alguns dos eixos principais de um sistema no qual as disciplinas tradicionais estariam em um plano transversal ocupando lugar determinado na estrutura curricular. Estes temas estariam presentes, portanto, de maneiras diversas, na totalidade de matérias da estrutura curricular. Isto determina os temas mais importantes a serem pensados, discutidos e/ou escritos. A partir de experiências pessoais vivênciadas em series inicias do ensino fundamental foi identificada a necessidade de pensar os temas transversais a partir das possibilidades de repensar as tarefas de sala de aula e um projeto pedagógico coletivo, ou seja, com vistas à interdisciplinaridade. Dessa forma as matérias do ensino curricular das series iniciais do ensino fundamental caminham em condições de união e dedicação tanto por parte da escola e professores como por parte da comunidade.

Observamos a importância do uso dos temas transversais nas Programações de Aula através do olhar de Moreno que afirma:

> [...] se os temas transversais forem tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles, desta forma transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades. (MORENO, 2000, p.53).

Ao dedicar-se a trabalhar suas aulas nessa perspectiva, o professor sentirá real significação nos conteúdos que ministrar evitando segundo o autor “o aprender por aprender”, além de obter maior confiança para trabalhar temas atuais e que viabilizem a construção de uma postura crítica perante questões inerentes à sociedade em que o aluno vive.

O educador deve ser um guia dos processos construtivos do conhecimento, estar atento ao seu ponto de partida, ao caminho a seguir e à atribuição de um significado pelos alunos às aprendizagens propostas.

O primeiro capítulo apresenta o estudo do efeito da interdisciplinaridade em sala de aula de forma constante. Sua abordagem é avaliada sob a visão de diferentes autores. O segundo capítulo aborda a contraposição encontrada na estrutura curricular tradicional nas escolas ao inserir os chamados “temas transversais” e a observação de diferentes autores acerca dessa prática. Finalmente no último capítulo analisamos os temas transversais implementados no Brasil de acordo com os Parâmetros curriculares nacionais (1997) e a forma como podem ser abordados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os temas transversais aqui mencionados se abordados de uma forma integrada, ou seja, através do envolvimento de várias disciplinas, refletem uma tentativa de aprimoramento de modelos disciplinares que seriam substituí-los por modelos temáticos. Pensando os temas transversais e a interdisciplinaridade como recursos de extrema relação, demonstraremos a oportunidade de uma aprendizagem mais significativa encontrada nessa união.

2. POSTURA INTERDISCIPLINAR: A BASE PARA A APLICABILIDADE DE TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO

Buscando um entendimento teórico sobre os processos interdisciplinares, percebemos que diversos estudiosos têm almejado a tarefa de definir o seu conceito. Outros estão preocupados com a forma que o movimento interdisciplinar ocorre. Ao referir-se a tal assunto, Fazenda (2001, p.16) diz que "um novo paradigma emergente de conhecimento está surgindo, embora precise ficar claro que em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição". Enfrentamos essa transição diariamente nas escolas brasileiras ao observar a necessidade da aplicabilidade de um currículo disciplinar que servirá como orientação para todo o ano letivo. Por outro lado, essa realidade torna-se ambígua ao visualizar as propostas sob a visão dos temas transversais buscando um trabalho multidisciplinar.

Sabemos que a prática da interdisciplinaridade envolve tanto o sujeito como as condições sócio-históricas em que ele vive. Colocando em pauta o problema da interdisciplinaridade, podemos observar como se estabelece algumas práticas interdisciplinares nas atividades pedagógicas relacionadas com todas as disciplinas e enfatizar o posicionamento do aluno na sociedade hoje. Necessitamos acabar com a ideia imposta na maioria dos trabalhos dirigidos somente para a perspectiva de satisfação da escola e seus currículos disciplinares, evitando dessa forma a imposição de conteúdos que tornem o aluno sempre identificado como um ser isolado de questões direcionadas a realidade da sociedade que o rodeia. A reflexão que é possível fazer nesse sentido possui basicamente a finalidade de fornecer contribuições para o ensino. Através da visão interdisciplinar ofertamos a interação entre todas as matérias do processo curricular do ensino fundamental com vistas a condições de união e dedicação tanto por parte da escola e professores como por parte da comunidade.

Pensando na relação entre os dois temas, Garcia (s/d) ressalta "Interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois para trabalhar os temas transversais adequadamente não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida". Entendemos que os temas transversais são ótimas ferramentas para a aprendizagem desde que abordados em todas as disciplinas sob um olhar de união, ou seja, com vistas à interdisciplinaridade. Passamos a ir além do que oferecem os conteúdos tradicionais exigidos em cada disciplina abandonando uma postura individualista e começamos a encarar o ensino de forma a obter conexão entre os temas transversais e todas as disciplinas curriculares. Muitas vezes nos prendemos a necessidade de ensinar conteúdos específicos de uma disciplina, porém nos esquecemos do real significado que deve ser atribuído ao aluno. A abordagem interdisciplinar possibilita novas oportunidades de aprendizado, uma vez que o mesmo assunto pode ser interpretado sob o mesmo olhar dentro de disciplinas curriculares distintas. Sobre o projeto interdisciplinar, Fazenda afirma:

> No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 2001, p.16, grifo da autora).

A interdisciplinaridade é para ser praticada constantemente nas escolas, em diferentes situações, com variadas finalidades. Devemos procurar desenvolver em nossas práticas educativas a consciência de interação no processo ensino-aprendizagem.

Precisamos considerar a prática interdisciplinar como um avanço político e cultural. Constatamos esses avanços conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> a sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: Já foi uma sociedade escravocata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não-democráticos. (BRASIL, 1997, p.20).

A partir desse contexto devemos procurar uma motivação para discutir esses níveis de desigualdade, injustiça e exclusão social. Um programa em educação interdisciplinar pode optar por uma diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, organizados como um conjunto de disciplinas e atividades articuladas a diferentes áreas de concentração.

Pensando em vivenciar a interdisciplinaridade as autoras Elias e Feldman (FAZENDA, 2001) propuseram abordagens interdisciplinares na disciplina "estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus" no curso de pedagogia em uma universidade. A disciplina passou a ter enfoque tanto em seu aspecto pedagógico como político e administrativo. A legislação educacional passa a ser identificada em consonância com preceitos pedagógicos. Segundo as autoras:

> No que diz respeito à proposta curricular contida na Lei n.º5.692/71, buscamos construir um referencial teórico apoiado na linha cognitivista de Piaget para analisar as categorias curriculares como atividades, áreas de estudos, disciplinas, conceitos de ordenação vertical, horizontal etc., ou seja, diretrizes consideradas básicas para se estruturar a escola de 1.º e 2.º graus. (FAZENDA, 2001, pg.101).

A partir da análise dessa proposta percebemos o início do entendimento interdisciplinar desde sua discussão na área acadê-

mica. A disciplina desenvolveu um significado mais amplo a partir do momento em que as autoras envolveram a análise burocrática das leis acatando os preceitos cognitivistas de Piaget. Outro aspecto levantado por Elias e Feldman é que a partir da interdisciplinaridade o aluno passa a interpretar ambiguidades de ordem legal, captar as contradições, a fim de desencadear mudanças significativas na reconstrução do sistema escolar.

Observando a visão das autoras quanto ao tema interdisciplinaridade, consideramos fundamental o fato de sua vivência ser compreendida a partir da formação acadêmica do professor na prática para que a proposta interdisciplinar seja efetivamente ofertada aos seus futuros alunos. Seguindo esses ideais educacionais na atualidade um dos meios para se chegar à interdisciplinaridade, principalmente, no ensino fundamental seria a partir dos temas transversais, os quais serão apresentados no capítulo seguinte.

3. TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO

Estabelecemos através dos chamados temas transversais uma visão contraposta à estrutura curricular vigente das escolas. Os temas ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural foram implementados no Brasil de acordo com os Parâmetros curriculares nacionais. Estes formariam o eixo principal de um sistema no qual as disciplinas tradicionais estariam unidas gerando conhecimentos a partir das experiências dos alunos.

A ciência clássica trouxe conhecimentos fundamentais ao homem, porém questões não contempladas anteriormente como os temas transversais sugeridos surgem diariamente em nossa sociedade. Os temas transversais vêm de encontro à conscientização acerca dessas questões. Tratando esses temas como algo secundário, Moreno (2000, pg.36) afirma que "se fizéssemos isto, estaríamos concedendo mais importância às preocupações do passado que às do presente, isto é, estaríamos vivendo e educando com o olhar continuamente voltado para trás". Ao encarar esse fato é importante que os temas transversais contribuam para a transformação das matérias curriculares para as expectativas do presente.

Pensando na responsabilidade da escola quanto à utilização dos temas transversais em sala de aula, Hamze salienta:

O papel da escola ao trabalhar Temas transversais é facilitar, fomentar e integrar as ações de modo contextualizado, através da interdisciplinaridade e transversalidade, buscando não fragmentar em blocos rígidos os conhecimentos, para que a Educação realmente constitua o meio de transformação social. (HAMZE, S/D).

Entendemos que a escola transforma os olhares dos seus alunos a partir do momento em que utiliza os Temas transversais. Os conteúdos aprendidos anteriormente obtêm novos valores e finalidades, pois passam a ser contextualizados a suas realidades e aos problemas vivenciados em seus cotidianos. A forma como o conteúdo será recebido pelo aluno torna-se muito mais eficaz e duradoura em sua memória, uma vez que não se trata apenas de memorização descontextualizada. Levando em consideração a técnica de memorização efetiva, Moreno (2000, pg.49) explica que "é importante exercitar esta função, mas que devemos fazê-lo dentro de um contexto, porque os dados descontextualizados carecem de sentido e são esquecidos muito mais rapidamente do que no caso de fazerem parte de um conjunto organizado de pensamento".

Os temas transversais são fontes de conhecimento para qualquer nível. Ao ligarmos a teoria à prática de notícias ou fatos ocorridos com o grupo de alunos, praticamos aspectos tratados em determinado tema transversal. O professor pode apresentar uma situação ocorrida no meio social da classe e desenvolver diversas competências, por exemplo: linguagem oral, raciocínio, escrita etc. Moreno exemplifica um exercício a ser realizado com estudantes das primeiras séries:

Pode-se fazer uma contagem de opiniões pedindo-lhes que levantem as mãos (dando duas ou três opções que sintetizem os pareceres da maioria, por exemplo), para realizar depois a soma do número de respostas de cada opção, distinguindo dentro de cada uma as das meninas e as dos meninos, obtendo assim um maior número de grupos (também poderiam ser analisados os argumentos nos quais as diferentes respostas se baseiam), contar os indivíduos da classe e comparar ambas as cifras. (MORENO, 2000, pg.55).

A partir desse exercício proposto baseado em uma notícia ou fato, trabalhamos a linguagem oral expressada por cada aluno, a adição do número de respostas, a divisão entre grupos de meninas e meninos e a lógica de raciocínio e argumentação ao selecionar cada resposta. Obtemos conhecimentos matemáticos e de exercício da língua trabalhando a interdisciplinaridade de forma significativa. As aulas quando sustentadas desta forma são desvinculadas de uma rotina cansativa onde uma disciplina sucede a outra sem estabelecer nenhum tipo de conexão. Moreno (2000, pg.57) reconhece esse fato ao citar que o professor deve "apresentar os conteúdos globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar".

Utilizando os temas transversais como verdadeiros eixos de ligação entre todas as

disciplinas e os fatos e notícias que rodeiam a realidade dos alunos, observaremos no próximo capítulo a ênfase de cada tema transversal implementado no Brasil de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

4. TEMAS TRANSVERSAIS IMPLEMENTADOS NO BRASIL

Refletindo a função dos temas transversais percebemos que juntamente a todas as disciplinas curriculares trata-se de meios importantes para desenvolver capacidades de participação social em cada aluno. Conforme os Parâmetros curriculares nacionais (1997, pg.23) "a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos (...)". Entendemos que cada escola está inserida em uma comunidade diferente com acontecimentos e valores específicos de seu cotidiano. Através dos temas transversais alunos e professores têm a oportunidade de explorar fatos e acontecimentos vinculados a temática da cidadania.

A Ética foi escolhida como eixo norteador dos demais temas, pois "abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais" (1997, pg.25). Todas as séries do ensino fundamental são contempladas com conteúdos pautados na Ética, tanto nas diversas áreas quanto no convívio escolar. São eles: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (1997, pg.70). A partir da consciência ética cada aluno estará preparado para a discussão sobre a saúde, o ambiente, a cultura e a sexualidade presentes em sua vida social. Ainda de acordo com os Parâmetros curriculares nacionais (1997, pg.26) estes temas foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e com o intuito de favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

A educação ambiental não é vivenciada somente na escola, mas também através do que é transmitido nos lares. Os Parâmetros curriculares nacionais para o meio ambiente orientam:

Esse conhecimento deverá ser trazido e incluído nos trabalhos da escola, para que se estabeleçam as relações entre esses dois universos no reconhecimento de valores que se expressam por meio de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais (1997, pg.25)

Ao nos referirmos à questão ambiental nas primeiras séries do ensino fundamental, entendemos que conceitos serão abordados posteriormente, ao passo que valores, atitudes e posturas éticas serão evidenciados. Para posicionar os alunos em relações às questões ambientais os PCN's indicam três blocos gerais: Os ciclos da natureza, Sociedade e meio ambiente e Manejo e conservação ambiental (1997, pg.43).

A saúde é evidenciada através de tópicos que exploram suas dimensões individual e social. São eles: Autoconhecimento para o autocuidado e Vida coletiva. (1997, pg.75). No primeiro caso o controle da alimentação e da higiene pessoal deve ser orientado desde as primeiras series. "A associação direta entre higiene e alimentação precisa ser enfatizada" (1997, pg.77). A vida coletiva refere-se a ações em grupo que propiciem solidariedade e cooperação no convívio escolar. Esses hábitos serão efetivamente carregados na vida social e familiar de cada aluno. Segundo os PCN's relacionados à Saúde:

Os principais riscos à saúde relacionados à vida associativa na faixa etária média do estudante de primeira a quarta séries são as doenças transmissíveis, os acidentes domésticos ou de trânsito (atropelamentos) e os decorrentes da violência social – maus-tratos, acidentes com armas de fogo, violência sexual ou agravos à saúde associados ao trabalho infantil. (1997, pg.79).

Observando os dados apresentados pelos PCN's podemos constatar a necessidade do trabalho coletivo em todas as áreas nas series iniciais do ensino fundamental com a finalidade de prevenção destes riscos comuns a essa faixa etária.

Orientação sexual é um tema que deve enfatizar o aconselhamento e esclarecimento de dúvidas dos alunos. A família deve ser informada sobre a abordagem desse tema em sala de aula. "O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação" (1997, pg.85). Os blocos de conteúdos definidos pelos PCN's são: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (1997, pg.95). A abordagem com alunos das series iniciais do ensino fundamental deve ser cautelosa, pois deve ser respeitado o nível de informações pertinentes a essa idade. Segundo orientações dos PCN's relacionado a Orientação sexual:

Num trabalho inicial, ou com crianças menores, o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa. Deve também favorecer a percepção das relações existentes entre sentimentos e expressões corporais; reações corporais diante de diferentes estimulações sensoriais; e observação das características do próprio corpo. Deve ainda abordar a participação diferenciada do homem e da mulher no processo de fecundação, estabelecer a comparação no processo reprodutivo de diferentes espécies animais, gestação e nascimento.

A pluralidade cultural é um tema que define a realidade do nosso país. Há diversas etnias, crenças e costumes que devem ser estudados e respeitados. Junto a essas diferenças, encontramos o preconceito. “Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo” (1997. pg. 21). Além de proporcionar conhecimento, o aluno descobre o seu papel dentro dessa imensa variedade cultural.

Segundo os PCN’s relacionados à pluralidade cultural, quatro blocos deverão ser trabalhados com as crianças ao longo de sua jornada no ensino fundamental. “Pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil” abrange situações recorrentes em todos os grupos culturais: vida sociofamiliar, temporalidade, espacialidade, organização política, educação (1997, pg. 48). “Constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual” contrasta o antes e o depois de nossa cultura através do entendimento da origem da pluralidade cultural enquanto “confluência de heranças que se preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural havidas no passado” (1997, pg.51). “O ser humano como agente social e produtor da cultura” é a demonstração do que o ser humano é/foi capaz de realizar através de sua realidade cultural. A Língua portuguesa demonstra regionalismos, a Arte transmite pinturas, esculturas e demais expressões artísticas, a Educação física explora a criação e origem de modalidades esportivas etc. “Pluralidade cultural e cidadania” estimula o respeito do aluno enquanto cidadão para que perceba “relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais e sua própria vida” (1997, pg. 57).

Estes são os temas transversais propostos pelos Parâmetros curriculares nacionais (1997). Todos os temas são fundamentais para o exercício da cidadania e devem adequar-se à realidade social de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos temas transversais propostos pelos PCN’s percebemos a amplitude de oportunidades a serem trabalhadas em todas as áreas curriculares disponíveis nas series iniciais do ensino fundamental. A criança torna-se capaz de desenvolver senso crítico e o real entendimento dos conteúdos dentro de sua realidade social. Cálculos matemáticos, interpretações textuais, estudos geográficos e demais conteúdos passam a ser automáticos em suas vidas, abandonando demonstrações mecânicas e sem nexo algum. A escola (professores, equipe gestora e funcionários) juntamente a família facilitam essa conquista ao estabelecer um pacto de união perante as necessidades e conquistas dos alunos. A sociedade é pluralista, evidentemente os alunos também serão. Conhecer o novo, demonstrar o que já sabe e misturar tudo em sua vida desperta inevitavelmente uma vontade de querer aprender sempre mais. Através dos temas transversais e a interdisciplinaridade (práticas indissociáveis) conquistamos um propósito sob diversos olhares despertando interesse, conhecimento e sabedoria.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997.146p.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 128p.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BUSQUETS, Dolors Maria; CAINZOS, Manuel; FERNÁNDEZ, Teresa; LEAL, Aurora; MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. Temas transversais em educação. "Bases para uma Formação Integral". 6. ed. São Paulo, Ática, 2000.

FAZENDA, Ivani. Práticas interdisciplinares na escola. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2001.http://educador.brasilescola.com/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm. Acesso em 12/07/2023

A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

RENATA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

O presente trabalho trata sobre práticas de ensino em relação a inclusão do autista na escola. Descreve um breve histórico sobre inclusão e autismo, além de apresentar uma análise sobre a legislação vigente sobre a inclusão, identificando as dificuldades para a efetiva inclusão desses alunos. É de suma importância a pesquisa para educadores, pois se trata de um tema atual e cada vez mais presente em nossa sociedade. A escola tem um papel muito importante nesta adaptação. É necessário capacitar os professores para que a inclusão seja feita de uma forma que o acesso tenha uma permanência e sucesso, de toda à criança não só no ensino infantil mais em todas as modalidades escolares, na escola regular.

Palavras- Chave: Educação; Inclusão; Autismo.

INTRODUÇÃO

A síndrome do autismo pode ser encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, ou no meio ambiente destas pessoas que possa causar o transtorno. Os sintomas, causados por disfunções físicas do cérebro, podem ser verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo, estas características são: Distúrbios no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas; Reações anormais às sensações, ainda são observadas alterações na visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; fala ou linguagem ausentes ou atrasados. Certas áreas específicas do pensar, presentes ou não.

Quais são as leis que amparam o autista a frequentar uma escola pública de ensino fundamental I, quais seus reais direitos, suas dificuldades e como podemos incluir este aluno na escola e tornar ele um cidadão integral assim como os ditos normais.

Através de um breve histórico sobre a inclusão podemos conhecer características da inclusão ao longo dos anos, os aspectos legais que a cercam e as possibilidades e desafios em garantir um ensino igualitário nas escolas públicas do nosso país.

A inclusão educacional se faz necessária, em função de uma histórica tendência para a exclusão dos sistemas educacionais, que está relacionada com a maneira como a escola foi criada, sempre colocando à margem de seus processos pessoas que não se enquadravam em seus requisitos. No entanto, mesmo em meio a esse modelo de escola (exclusivista), surgiu a proposta de educação inclusiva. Essa proposta é como já vimos parte integrante de outros movimentos sociais que lutam pela construção de uma sociedade mais justa e solidária, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos e a necessidade de a sociedade e suas instituições se organizarem para atender a essas diferenças como exigência da igualdade de direitos.

Diante disso, discutida no contexto educacional, a inclusão implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras, e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas necessidades.

Para falar de políticas de inclusão social, é necessário definir o que o Poder Público chama de políticas de inclusão, tais iniciativas em geral destinam-se a pessoas que por alguma razão social, física ou limitação psíquica estão à margem da sociedade. Nesse sentido, o Poder Público, leia-se Estado nas suas diferentes esferas: Federal, estadual ou Municipal, tem como direcionamento administrativo, via legislação (Constituição Federal), estratégias para elaborar e implantar políticas de inclusão social. Exemplo: no caso das pessoas portadoras de alguma deficiência existem acordos nacionais e internacionais que mostram diretrizes para a inclusão de pessoas com limitações físicas. Assim, observamos a construção de calçadas com rebaixamento para facilitar a mobilidade dessas pessoas nas vias públicas e nas escolas, claro que ainda lentamente.

Falaremos do caso da deficiência visual, pequenas mudanças nos semáforos das grandes cidades com sonorização para que as pessoas com alguma dificuldade visual ou com o total comprometimento possam locomover-se pela cidade com mais tranquilidade.

Claro que quando falamos de inclusão social, não estamos exclusivamente falando de pessoas com alguma deficiência, mas de uma maneira mais ampla são todas as pessoas que estão excluídas do sistema social comum.

A política de inclusão de alguma maneira potencializa ações para que essas pessoas vivam o mais próximo possível de uma pessoa que não tem nenhuma restrição, ou pelo menos na teoria deveria ser assim. Sabemos que ainda temos grandes hiatos nesse quesito, contudo, o Brasil ratificou muitos acordos internacionais favoráveis à inclusão social e um primeiro passo foi dado.

Devemos ter a clareza e esclarecer às famílias mais vulneráveis e à sociedade de maneira geral, que é preciso participar da efetivação de políticas públicas, não somente a determinados segmentos excluídos da sociedade, mas a todo e qualquer cidadão, a isso damos o nome de empoderamento, que é o uso do poder do indivíduo para fazer escolhas, assumir o controle de sua vida e tomar suas próprias decisões.

A inclusão social é o conjunto de medidas e ações que fazem parte do direcionamento da sociedade e das autoridades legalmente constituídas, tais medidas visam combater a exclusão nas áreas da educação, do trabalho, da mobilidade urbana, entre outras. Ela ainda tem como norte a promoção do acesso a bens e serviços de toda ordem dentro da sociedade. Infelizmente, no Brasil temos poucas experiências positivas no quesito inclusão, mas como pontuamos, estamos caminhando lentamente para se chegar a essa conquista.

Temos inúmeros exemplos de inclusão social na escola. Hoje, crianças com alguma síndrome ou mobilidade reduzida têm que frequentar a escola comum, ou seja, esse processo avançou, pois há pouco tempo os pais eram obrigados a recorrer a escolas especiais para que os filhos com alguma limitação pudessem estudar.

A possibilidade de a criança frequentar a mesma escola amplia o leque de atuação tanto dos professores, que podem trabalhar na sala de aula as diferenças que cada pessoa tem e, portanto, não existem melhores nem piores e também dos alunos, que aprendem a conviver com pessoas que podem somar dentro das suas possibilidades.

Em certa medida, essas pessoas e suas famílias sofrem, não somente pela restrição a que os seus familiares são expostos na vida cotidiana, mas de experimentarem as dificuldades em viver no limite do direito e da perspectiva de um dia serem efetivamente incluídas.

Como bem relata Sawaia (2006):

Quando falamos de sofrimento, estamos nos referindo a um específico, ao sofrimento ético-político, que é a dor (físico-emocional) evitável do ponto de vista social, pois é infringida pelas leis racionais da sociedade a sujeitos que ocupam determinadas posições sociais. Falamos do sofrimento que a sociedade impõe a alguns de seus membros, da ordem da injustiça, do preconceito e da falta de dignidade (SAWAIA, 2006, p.45).

2. DIREITOS E DEVERES

A Declaração de Salamanca na Espanha 07 e 10 de julho de 1994, o mesmo trata de questões que possa melhorar a políticas e práticas relacionadas ao movimento de inclusão social. Segundo a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994):

O termo necessidades educacional refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (Brasil, 1994, p. 17-18)

Os princípios da Convenção de Guatemala reafirmam a Declaração dos Direitos Humanos de 1984, agora dirigida à população específica das pessoas com deficiência enfatiza: o respeito incondicional a dignidade e a singularidade; a independência e autonomia para a plena participação na vida comunitária; a não discriminação e a plena inclusão social com respeito as diferenças, a igualdade de oportunidades incluindo igualdade entre gêneros, e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Segundo a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e as obrigações geradas para cada País signatário da Convenção, ressalta a qualidade do conjunto de normas e legislação vigente no Brasil, nos colocando dentro de 1/3 dos países membros da ONU que possui legislação específica para as pessoas com deficiência.

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Segundo Sassaki, a inclusão social é o "processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade". (1999, p.41).

Esse processo inclusivo só é possível quando a sociedade tem um olhar diferenciado que visa não apenas seus próprios interesses, mas que se preocupa com o outro acolhem e contribuem para que se concretize o direito de aprender, ir e vir num Estado que é livre.

"Uma das grandes contribuições da educação inclusiva é desenvolver nas pessoas a capacidade de conviver com as diferenças de forma natural, levando as pessoas com deficiência ou não a uma vida autônoma e plena uma vez que os direitos e os deveres são para todos os cidadãos" (ORTEGA E TOREZANI 2012, p.12)

Um ambiente escolar diversificado é um lugar onde promove desde cedo desenvolvimento acadêmico e social.

Logo nos primeiros momentos de vida acadêmica as crianças aprenderão a lidar com as diferenças e contribuirão para que a inclusão aconteça de fato. Já os alunos que possuem necessidades especiais estarão se preparando para assumir as responsabilidades que a vida futura traz.

Todos os que são discriminados por suas deficiências devem ter o pleno conhecimento de seus direitos quanto à inclusão na sociedade. O princípio da equidade deve ser o principal meio para promover a inclusão social e escolar em nossa sociedade.

Uma educação escolar inclusiva deve oferecer condições favoráveis para a educação de todas as crianças, as ditas "normais" ou não. Oferecer uma educação de qualidade e que trabalhe com a diferença, isso tem que ser o objetivo da escola. Mostrando-os que eles podem ser diferentes como são, mas que não precisam se sentir angustiados ou tristes e se isolarem por serem diferentes.

A preparação da comunidade escolar é um fator primordial para lidarem com essa realidade, pois sem os profissionais competentes não haverá inclusão como está na legislação. O profissional de educação é o responsável pela integração e inclusão desses alunos em sala de aula e principalmente o professor, pois este é o facilitador do ensino e facilitador do conhecimento.

Segundo Santos:

O professor especializado deve ter ou uma formação em nível de graduação no campo da educação especial, associada à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ou complementação de estudos em área específica da educação especial em nível de pós-graduação, a partir da licenciatura em uma das diversas áreas que integram o currículo da educação básica. (Santos, 2009)

A legislação prevê também que sejam dadas oportunidades aos professores em serviço para se especializarem em educação especial. Assim, de acordo com a legislação, o professor do ensino regular deve estar capacitado para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o que fará auxiliado por especialistas que lhe darão o suporte para realização de suas atividades. (2009, p. 5)

A adaptação curricular também é de extrema importância para a inclusão desses alunos. Um currículo que seja diversificado, que trabalhe a heterogeneidade e que a qualquer momento possa sofrer algum tipo de modificação ou adaptação é importantíssimo para esse processo.

Para Coll, 1986, o currículo consiste na execução de projetos que determinam os objetos da educação escolar e com isso há uma vinculação com o projeto pedagógico. A elaboração curricular é a explicação do projeto que preside e guia as atividades educacionais escolares, precisando as intenções que se encontram em sua origem e proporcionando orientações sobre o plano de ação, para levá-las a cabo. Com este propósito, a elaboração inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. (COLL, 1986, p.24)

Pensar em todos esses fatores faz com que a inclusão seja mais significativa e eficiente, levando em conta que esse trabalho tem que ser exercido em conjunto. Estado, sociedade, escola e família devem se entrelaçar para que as crianças deficientes sejam aceitas como elas são com suas dificuldades e principalmente suas capacidades e habilidades. Quando houver políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estarem na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos.

O processo de inclusão de forma efetiva exige do educador mais do que uma formação, exige dele habilidades e competências que possibilitam aos seus alunos suporte para que possam se desenvolver esse profissional deve ser paciente, tolerante e flexível; qualidades essas que trabalhadas em conjunto com os demais profissionais o ajude a superar as dificuldades e necessidades que ocorrem no cotidiano do ambiente escolar inclusivo, pois nem sempre o educador recebe o suporte necessário para enfrentar tais dificuldades, sendo assim deve-se ele recorrer a sua criatividade para que o processo

educativo seja o mais propício possível para que a inclusão e integração aconteçam, a não preparação e capacitação desse profissional pode trazer atrasos e danos irreversíveis a inclusão do aluno.

Podemos dizer que a inclusão educacional se faz necessária, em função de uma histórica tendência para a exclusão dos sistemas educacionais, que está relacionada com a maneira como a escola foi criada, sempre colocando à margem de seus processos, pessoas que não se enquadravam em seus requisitos. A repetência, suspensão e expulsão escolar são exemplos contundentes dessa firmação. Ao mesmo tempo, incumbiu-se de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam diferentes dos outros que a ela não tinham acesso.·.

Assim é que a escola e a sociedade se fazem diferentes para os ricos e os pobres, de acordo com os interesses implícitos em cada contexto. Por isso, como aponta Glat (2000), a escola pública, que foi criada como veículo de inclusão e de ascensão social, vem sendo em nosso País, inexoravelmente, um espaço de exclusão – não só das pessoas com NEE, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário de aluno normal. Outro aspecto importante a ser mencionado em relação à escola é que, ao ingressarem, muitas crianças encontram uma série de dificuldades para se adaptarem à vida escolar. Essas dificuldades podem desaparecer ou perpetuar-se. Quando elas aumentam em complexidade, acaba impingindo aos alunos que não conseguem vencer os níveis de dificuldades, um "rótulo" depreciativo, um estigma. E estes, uma vez rotulados, acabam sendo discriminados e/ou excluídos.

Tanto a escola quanto a sociedade criaram mecanismos de ordenação, classificação e hierarquização. Ambas colocaram, de um lado, os que usufruem dos bens sociais e, de outro, os que estão à margem desses bens ou recebem-nos como benefícios, dádivas, benevolência. Criaram, também, mecanismos de "quantificação", definiram seus códigos de acesso, determinando os que aprendem e os que não aprendem os que aprendem mais e os que aprendem menos, os que podem continuar o percurso educacional e os que devem ficar retidos, os que recebem certificação e os que não recebem os que têm condições de frequentar a escola e os que não têm.

Dentre as dificuldades atuais encontradas na educação de crianças com deficiência em nosso país, a falta de conhecimentos de muitos profissionais sobre as limitações e habilidades desses alunos, deixa uma lacuna enorme entre a educação e a inclusão destes. A capacitação dos profissionais de educação é de fundamental importância para que atendam essa demanda de alunos com deficiência nas escolas desde a educação infantil.

As decisões de organização escolar e de seu funcionamento, relacionado aos professores, à estrutura e funções da equipe devem tornar possíveis as intenções educativas, estas por sua vez, devem ser oferecidas pelas escolas.

Para isso, muitos documentos que foram abordados nesse artigo revelam grande possibilidade de inclusão, mas não é o que realmente percebemos. Há ainda muita precariedade no que diz respeito à efetivação das leis de inclusão. Temos que desmistificar o slogan imposto

pelo Estado de "Educação para todos" e refletir como essa educação está sendo realizada e de que forma está sendo realizada principalmente para crianças com deficiência.

Ter as leis e as mesmas não serem efetivadas de fato de nada adianta. Uma boa profissionalização dos educadores e a flexibilidade das ações pedagógicas são bons caminhos para uma inclusão transformadora e adaptável a qualquer indivíduo, respeitando suas diferenças e os reconhecendo como cidadãos.

E para finalizar, a escola inclusiva é uma tendência a ser efetivada neste novo século e só assim poderemos derrubar os preconceitos e entraves que abordam o desenvolvimento da cidadania para todos.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Para entender a conexão entre o cérebro e a aprendizagem, é necessário rever a proposta a partir do conhecimento da Neurociência, este assunto apresenta como um dos assuntos mais procurados e um dos desafios educativos. Para tanto, considera-se que a neurociência é uma ciência nova no mercado, podemos dizer que o cérebro e aprendizagem necessitam de muito investimento científico, mas são profissionais das mais diversas áreas que tem voltado seus estudos para este enfoque. Conforme estudos de Yokohama-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p. 205).

O neuropsicopedagogo, profissional que está em constantes buscas de conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado, terá ter condições de identificar nos indivíduos tais como procurar identificar quais competências e habilidades que tais indivíduos possuem, e propor uma intervenção neuropsicopedagógico, que com certeza se fará acompanhada junto aos familiares, professores e equipe pedagógicos e demais profissionais que se fazem presentes na vida destes indivíduos. Como foi mencionada em comentários anteriores a Neurociência e a Neuropsicopedagogia ainda é um campo educacional que está presente, mas é necessária maior divulgação e com-

preensão destas áreas. Em pesquisas realizadas através de livros e artigos publicados, no qual foram abordados os profissionais que tiveram conhecimento sobre a Neurociência, onde foram envolvidas algumas questões, sendo algumas objetivas e outras subjetivas, procurando investigar o entendimento sobre os profissionais que estão tendo este assunto como alternativa para solucionar alguns casos. Estes profissionais responderam um questionário, porém, através da análise das respostas, pôde perceber a seriedade e o comprometimento dos mesmos neste processo educativo.

2. PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICOS

Diante de tantas obras de autores tão importantes para o avanço educacional do país, faz-se necessário a reflexão sobre como estão sendo utilizadas as metodologias no processo de alfabetização da criança. Neste sentido, as pesquisas teóricas feitas a partir das concepções de Piaget, Vygotsky, Ferrero, dentre outros, chegou-se à conclusão de que o homem é um ser social, pois, através de suas interações sociais o indivíduo desenvolve sua inteligência humana. Buscar metodologias lúdicas que possibilite e favoreça o desenvolvimento de habilidades da criança, oferecendo oportunidades para manifestação da autonomia, do senso crítico e da criatividade, não é algo tão fácil como muitos profissionais da educação julgam e pregam ser, pois, o que mais se se percebe é que a prática educativa utilizada por eles é de cunho estreitamente tradicional.

Diante de tais realidades, cabe ao professor adotar uma posição crítica, buscando fazer reflexões sobre suas metodologias adotadas para averiguar se as mesmas estão compatíveis com a realidade da criança, procurando propor a elas um aprendizado significativo para o seu desenvolvimento integral.

2.1. O QUE É O AUTISMO?

Toda tentativa de definição do autismo tem início na primeira descrição dada por Leo Kanner em 1943 no artigo intitulado: "Distúrbios autistícos do contato do afetivo" (Autista disturbances ofaffective contact"). São chamadas autistas as crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotipias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com esse quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal.

Nessa primeira publicação, Kanner ressaltava que o sintoma fundamental, "o isolamento autistico", estava presente na criança desde o início da vida. Ele sugeria que se tratava então de um distúrbio inato. Retomou essa noção (Eisenberg e Kanner) em 1956, observando que a síndrome pode se revelar, depois de um desenvolvimento aparentemente normal, no primeiro ou segundo ano de vida.

A grande originalidade de Kanner foi, pois, a de individualizar, em um grupo de crianças que lhe foram encaminhadas, seja por debilidade mental ou esquizofrenia, uma síndrome nova reunindo sinais clínicos específicos, formando um quadro clínico totalmente à parte e diferenciado das síndromes psiquiátricas pré-existentes.

A descrição de Kanner organizava-se em torno do distúrbio central que é "a inaptação das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida". Escolhendo o termo "autismo" para descrevê-lo, Kanner mostrava a importância que queria atribuir à noção de afastamento social. Infelizmente, o conceito de autismo atribuído a Bleuder foi a fonte de confusão, como o fez notar Rutter (1979): segundo o conceito de Bleuder, o autismo nos esquizofrênicos se refere a um retraimento ativo no imaginário.

Na realidade sugere, primeiramente, "um retraimento" fora das relações sociais enquanto Kanner descreve uma incapacidade de desenvolver o relacionamento social; em segundo lugar, ele implica uma vida imaginaria rica, enquanto que as observações Kanner sugerem uma falta de imaginação; e em terceiro lugar, ele postula uma ligação com a esquizofrenia dos adultos. São essas confusões que explicam o fato de os psiquiatras terem algumas vezes utilizado de forma permutável os diagnósticos de esquizofrenia infantil, de psicose infantil e de autismo (Laufer e Gaiz, 1969).

A etapa seguinte e atual da pesquisa tem por: 1º - validar o conceito de autismo e, portanto, verificar sua existência universal e sua especificidade. 2º - hierarquizar os sintomas. Nessa perspectiva os autores hesitaram em distinguir os sintomas primários e secundários. Kanner em 1956, só conservava dois sinais, que ele considerava como patognômicos: o isolamento autistico (alonenes) e a necessidade de imutabilidade (sameness). Ele excluiu assim, as anomalias da linguagem, inicialmente apresentadas como um dos sintomas principais. Em seguida, a sintomatologia foi organizada em uma tétrade, especialmente por Rutter (1978), Orniz e Ritvo (1976), e no D.S.M.III (1980). 1º - uma incapacidade de desenvolver relações sociais; 2º - um déficit no desenvolvimento da linguagem; 3º - respostas anormais ao meio ambiente, em particular, estereotipias gestuais e uma resistência à mudança; 4º - o fato de que os sinais aparecem antes da idade de trinta meses.

Essa descrição foi posteriormente enriquecida com a ênfase sobre certos aspectos do quadro clínico, atribuindo-lhe parâmetros mais objetivos embasados numa hipótese de etiopatogenia frequentemente organicista: descrição das animálias perceptivas, motoras e de desenvolvimento (Ornit., 1976), ou ainda, decodificação da semiologia artística de um ponto de vista neurológico (Damásio e Meurer, 1979).

Mas essa conduta corre o risco de omitir outros itens que fazem parte integrante da síndrome definida anteriormente. Paralelamente, numerosos autores tentaram classificar os itens diagnósticos e definir os testes de avaliação. Não é exagerado dizer que há na literatura quase tantas descrições do autismo infantil quanto autores, cada um deles privilegiando o sintoma que lhe parecia pertinente e o mecanismo que o explicava.

Após a descrição original de Kanner (1943), Rimland elabora o primeiro questionário diagnostico (Rimland checklist, 1964), que compreende 80 itens, com 3 revisões posteriores, (E.1, E.2, E.3; Rimland, 1971; Varlet-Larmande, 1979). Essa escala, destinada a ser preenchida pelos pais, versa principalmente sobre a anamnese. Mas ela não leva em conta as relações entre os sintomas, a idade mental e a idade cronológica. Em 1964, a classificação de Creak utiliza um teste de 9 itens que descreve as psicoses infantis no seu conjunto. De Myer e outros (1971) mostram que esses testes so diferenciam parcialmente os autistas das crianças com desenvolvimento mental no limite da normalidade.

Além disso, a fidelidade entre os testes não é perfeita. Reichler e Schopler (1971) criam um teste menos limitativo que os dois precedentes (CPRS: "Childhood psychosis rating scale"), que inclui os critérios de Kanner, de Creak e sinais próprios à primeira infância. Este teste será transformado em 1980 em CARS ("Childhood autismo rating scale"). Os critérios são revistos em 1978 por Rutter e por Ritvo e Freeman. A classificação de Ritvo e Freeman, utilizada pela Sociedade Nacional pelas crianças autistas, contrasta muito nitidamente com os sistemas precedentes. Ela compreende 4 grupos de itens: 1) distúrbio do desenvolvimento; 2) perturbações das respostas aos estímulos sensoriais; 3) distúrbios cognitivos, de linguagem e da comunicação não-verbal; 4) perturbações das relações com as pessoas, com os acontecimentos e os objetos.

Rutter de um lado, Ritvo e Freeman de outro, concordam ao dizer que os autistas apresentam sinais comuns essenciais ao diagnostico, bem como sinais específicos a cada um deles, o que explica a presença de grandes variações individuais. Porém, há importantes diferenças entre essas duas classificações. A definição de Rutter classifica como síndrome totalmente à parte o sameness ou necessidade de imutabilidade e grupa sob esse termo a resistência à mudança, os jogos estereotipados, as preocupações anormais. Já na classificação de Ritvo tudo isso é reagrupado sob o termo "Perturbação de uma relação adequada com as pessoas, os acontecimentos e os objetos". Além disso, ela utiliza como critério do diagnostico o fato de que as respostas aos estímulos sensoriais sejam perturbadas, ao passo que Rutter os inclui nos sinais associados que variam de criança para criança.

Em 1980, Schopler e Reichler descrevem o CARS ("Childhood autismo rating scale"). Esta classificação, que contêm 15 itens, corresponde a uma concepção mais ampla do autismo, já que inclui itens específicos de Ritvo e Freeman (distúrbios cognitivos e percepções sensoriais) e aqueles de Rutter (resistência à mudança). Mas os três testes não são correlatos: de 266 crianças identificadas como autistas pelo CARS, somente 20,6% satisfazem aos critérios de Rutter e 46,6% de Ritvo e Freeman. Schopler sugere, então, que as particularidades sensoriais deveriam ser incluídas como critérios primários do diagnóstico.

Criando em 1980, o DMS III (Manual diagnostico e estatístico dos distúrbios mentais, American Psychiatry Association) tem a vantagem de ser um sistema de classificação multifatorial, levando em conta 5 fatores: as síndromes clínicas (fator I), os distúrbios específicos do desenvolvimento (fator II), as afecções físicas (fator III), as condições psicossociais (fator IV) e o melhor nível de adaptação e de funcionamento no ano transcorrido (fator V).

Além disso, os testes de avaliação do comportamento descritos. A escala dos comportamentos para o autismo (Behaviour observation sclae ou BOS) (Freeman e col. 1978) compreende 71 itens e permite obter uma série de comportamentos ditos de "alta frequência". A escala ERC (Avaliação resumida do comportamento) (Lelord e colab. 1984) é preenchida pelo pessoal terapêutico e foi adaptada para levar em conta a sintomatologia de crianças de tenra idade. Esta escala permite, portanto, o estudo da evolução do comportamento da criança. A síndrome do autismo, atualmente, não é, portanto, definida como precisão e não há um acordo total sobre os testes permitindo medi-la, nem a fortiori, sobre os sintomas que se possa considerar como primários e aqueles que devem aparecer como secundários, e sobre o ou os mecanismos responsáveis por ela. É por isso que antes de abordarmos numa segunda parte do diagnostico diferencial, enumeraremos da maneira mais exaustiva possível o conjunto de sintomas atualmente descritos, sem tomar posição a favor de uma classificação ou de outra.

Começaremos por descrever a tétrade mais clássica (isolamento, distúrbios das comunicações, imutabilidade, idade de surgimento); em seguida analisaremos os sintomas assinalados mais recentemente ou apre-

sentados pelos autores de maneira diferente, reagrupando-os sob o título de "outros sinais maiores" e terminaremos pelas características evolutivas e os elementos prognósticos.

3. UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO PELO ENFOQUE SOCIO – INTERACIONISTA

Os discursos sobre a educação especial de enfoque inclusivo ganham relevância na proporção em que estudos, pesquisas são efetivados em torno de temáticas que circundam o campo de interesse da inclusão.

Por se tratar de um campo amplo, para o qual convergem vários aspectos, posições e disciplinas, torna-se evidente a complexidade das temáticas tratadas na esfera da educação especial. Entre tantos temas, emerge como necessário um estudo sobre o fenômeno do autismo, considerado como um campo de estudos que demandam dos pesquisadores e educadores muitos estudos e esforços em torno de se edificar textos e referenciais que subsidiem a construção de planos de intervenção pedagógica quanto à educação do autista.

Neste estudo, enfocaremos sobre as interfaces entre o autismo e a educação evidenciando características do autismo em torno do fenômeno do educar em que, buscaremos ancorar nossas reflexões na escola sócio interacionista de enfoque Vygotsky ano, uma vez que entre vários corpos teóricos, o arcabouço de pressupostos enunciados pelo renomado psicólogo e pesquisador russo, na dita teoria Histórico cultural, entre nós, conhecida como teoria sócio interacionista vai nos dar suporte e onde encontramos suporte para discutir o fenômeno do autismo.

Tradicionalmente tem-se atribuído a teoria e Vygotsky a discussão profunda sobre as relações linguagem, pensamento e interação, edificada a partir da ótica sócio-histórico e cultural. Entretanto, grande parte dos trabalhos de Vygotsky também operou na área da aprendizagem, onde o célebre teórico construiu trabalhos investigativos sobre pessoas com necessidades educativas especiais.

Desta forma, este estudo se constituiu a partir da teoria deste notável pesquisador, que teve em sua caminhada uma trajetória curta, porém marcada pelo trânsito interdisciplinar do conhecimento. Vygotsky se notabilizou, entretanto, pelas suas grandes descobertas no âmbito da linguagem, que para ele, seria o veículo meditativo do homem com o mundo interior e exterior: em razão disto, sua teoria passou a ser conhecida como sócio-histórico-cultural. As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem a discussão das relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Falar da perspectiva Vygotsky Ana é afirmar a dimensão social do desenvolvimento humano. Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto que na sua relação com o outro social e, portanto, deste pressuposto tomamos como norte para enveredar nos estudos sobre o autismo, que, se configura como uma ação-reação do sujeito com dificuldades na manutenção da interação com o mundo externo.

Vygotsky afirma ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva evolutiva que segundo Vygotsky,

Compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalente funcionais de concertos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação. (Vygotsky, 1993, p. 48). A tensão entre teoria e prática é uma constante na área de educação. Assim faz-se necessário que o professor busque nos trabalhos de Vygotsky elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação, principalmente na tentativa de compreender o fenômeno do autismo. Na abordagem de Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma o autor que aprendizado não é desenvolvimento, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Portanto, a linguagem e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem, o que ocorre de forma sequencial estabelecendo ligações e relações: "o pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas: ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores". (VYGOTSKY, 1993, p. 66)

Ainda tomando os trabalhos de Vygotsky como referências vamos perceber que para o processo de formação dos sujeitos uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando

recursos ao outro. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, pois segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, MARTA KOHL, 1984, p. 101) a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas".

Portanto, segundo a visão Vygotsky Ana, é a aprendizagem que possibilita despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam. O homem é um membro de uma espécie para cujo desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança especialmente no que diz respeito às chamadas funções superiores tipicamente humanas, funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, que dependem de processos de aprendizagem. Assim a aprendizagem resulta do desenvolvimento e este não ocorre sem aprendizagem.

Diretamente relacionados à ênfase dada por Vygotsky a dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico humano está a concepção da aprendizagem como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos. Há uma potencialidade no homem em que a partir da relação com o meio, é colocado em ação. Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outro sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outro sujeito. A relação que se dá ora aprendizagem são essenciais para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. Um dos conceitos relevantes da teoria de

Vygotsky é o conceito de Zona de

Desenvolvimento Proximal que representa a relação de distância entre o desenvolvimento real e potencial, que representa a diferença entre a capacidade do educando aprender por si mesmo e o qual ela pode fazer a partir da orientação e intervenção de um adulto ou mesmo de outra criança (mediação). Essa compreensão é fundamental para o papel explícito do educador na busca de ajudar os que apresentam dificuldades em relacionamentos e mesmo para o autista fornecendo-lhes dentro de um contexto cultural subsídios necessários a colaboração externa para a aprendizagem significativa no processo de desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

Dos estudos realizados fica a compreensão mais ampliada sobre o fenômeno do autismo, sobre a atenção pedagógica oferecida aos autistas. Além do mais, o exercício da iniciação científica nos permite sempre expandir um pouco mais os conhecimentos sobre inclusão escolar, e a relação do autismo com a educação.

Visto que, é um tema bastante complexo e que carece de estudos e pesquisa para entender a síndrome autística podendo a escola e a equipe pedagógica atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que, pela pesquisa realizada, compreendi que todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, que independente das suas especificidades todos tem direito a educação, a participar ativamente do processo educativo. Uma vez que a inclusão escolar, a atenção diferenciada e individualizada ao aluno autista admite efeitos positivos sobre o aprendizado do mesmo.

Outro aspecto importante, mas não determinante – ainda a falta de conhecimento sobre a síndrome do autismo, porquanto não pode ser um empecilho para realização das atividades, os professores precisam se empenhar na sua prática docente e usar a criatividade para elaborar seus próprios instrumentos metodológicos, mesmo que a escola não tenha um PPP direcionado para alunos especiais, pois é possível que a aula se desenvolva com as funções: inclusiva e educativa.

É muito simples perceber que os professores apresentam resultados bastante positivos com relação ao aprendizado do aluno autista, e que o mesmo demonstra ter aquisição e compreensão do conhecimento, interesse e participação ativa nas atividades de construção do conhecimento, e os professores conseguem contextualizar os conteúdos, de maneira que aguça o desenvolvimento da criatividade e conseguem criar estratégias para a resolução de problemas. Na evidência da efetiva contribuição da educação, da inclusão escolar para o aluno autista, compreendo que realizar essa pesquisa foi uma experiência enriquecedora para minha formação profissional, pois aprimorei muitas habilidades – como, elaborar e utilizar os instrumentos de coleta atendendo as demandas da pesquisa, investigar e observar os fatos criteriosamente – para desenvolvê-la.

A contribuição dos sujeitos da pesquisa foi essencial para que fosse bem-sucedida e, a coleta de dados aconteceu de maneira tranquila e sem a ocorrência de problemas relacionados à interação com os sujeitos da pesquisa, o que favoreceu a descoberta de vários fatores a respeito do tema de pesquisado, suscitando assim, várias discussões.

Portanto, a finalidade deste trabalho monográfico foi além de estudar e colher informações sobre o assunto em ques-

tão. Surgiram várias reflexões e discussões, que podem ser ainda mais aprofundadas, a exemplo da formação continuada dos professores, para que os mesmos potencializem suas práticas.

Deste modo, concebo este trabalho como de fundamental importância, tanto para mim, como para outros pedagogos que visam uma aprendizagem de qualidade em relação à educação especial, para que repensem as práticas desenvolvidas com o aluno NEE e percebam que há possibilidades de ensino e a aprendizagem para estes alunos.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Sigila Pimentel Homer. Competência social, Inclusão escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Instituto de Psicologia: 2007.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cl Everson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. Fundamentos da Pesquisa Científica: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. VASCONCELLOS, C dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertado, 2002

CHIOTE, Fernando de Araújo Beneti. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

_____. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. 2. Ed.Vol. 2, Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

_____. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

FILHO, José Ferreira Belizário; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Vol. 9, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEAL, Glaucia (Org.). Revista Doenças do cérebro: Autismo - Mente e cérebro. Vol. 6, 2 eds., São Paulo, SP: Dueto editorial, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damaso Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Ravióli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Seamus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisas. Elaboração, análise e interpretação de dados. Cinco ed. São Paulo,

SP: Atlas S. A., 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica – Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2. ed. São Paulo:

Pioneira, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Wake, 2012.

REGO, Tereza Cristina. Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. A entrevista na Pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados. 1 ed. Belo Horizonte, MG:

Autêntica, 2008.

A MÚSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RITA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO

A música na educação infantil ainda é usada por muitos educadores como uma forma de entreter as crianças, neste artigo serão abordadas metodologias que podem ser usadas em sala de aula, como inventar canções, sons e movimentos, demonstrando que a atividade musical na escola possibilita que a criança desenvolva sua própria identidade, concentração, atenção e ao mesmo tempo integre-se com as outras crianças, desenvolvendo a criatividade, espontaneidade, memória, senso crítico e auxilia no desenvolvimento das atividades de forma interdisciplinar.

PALAVRA-CHAVE: música; criatividade; movimento; instrumentos; canções.

ABSTRACT

Music in preschool education is still used by many teachers as a way to entertain children, in this article, we will talk about methods of which can be used in a classroom, such as creating songs, sounds and movements, demonstrating that musical activities in school allows for the child to develop their own identity, concentration, attention and at the same time help integrate with other children, developing their creativity, spontaneity, memory, critical thinking, and assists in the development of activities in an interdisciplinary way.

KEY-WORDS: music; creativity; movement; instruments; songs.

1. INTRODUÇÃO

A música faz parte do nosso dia a dia, desde a infância pelas canções de ninar e posteriormente nos acompanha até na fase adulta, como por exemplo supermercados, lojas, no carro, festas e outros. Algumas músicas nos transportam no tempo e trazem diversas recordações e emoções, além de manter viva a cultura de um povo, sua própria identidade.

A música passou a ser obrigatória na educação básica desde 2008 com a aprovação da Lei 11.769/2008, tendo sido destacada na Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes campos de experiência, devendo propiciar a criança discriminar os diferentes tipos de sons, interagir com a música de forma individual e coletiva.

A lei torna obrigatória as aulas de música, mas não exclusivo, significando que o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas, entre elas as artes visuais, teatro e dança, bem como não estipula que seu conteúdo deva ser obrigatório em todos os anos, a intenção com a aprovação da lei não é formar músicos, mas sim oferecer uma formação integral, que explore todas as áreas do conhecimento, dando acesso a todos nessa área do saber.

No caso específico da educação infantil a música era e ainda é utilizada como uma forma de entretenimento, repetição de gestos e danças, mas lentamente através de pesquisas realizadas nessa área o conceito vem se alterando, demonstrando que a música potencializa o desenvolvimento infantil no campo físico, motor, afetivo, social e cognitivo.

Neste artigo serão abordados alguns temas como o objetivo da música na educação infantil, pois ela é sem dúvida um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e acima de tudo é uma linguagem universal, e com o uso de materiais simples ela pode ser desenvolvida em sala de aula através de atividades lúdicas que promovem a capacidade de organização, criação e interação com a música e seus instrumentos, não havendo a obrigatoriedade de formação acadêmica musical e partindo do conhecimento da própria criança, fato que deve nortear a metodologia que pode ser adotada em cada fase da criança e outros tópicos importantes.

A aprendizagem musical deve fazer sentido para o aluno e não para o educador, portanto o ensino deve partir do conhecimento prévio dele, levando em conta a região em que ele vive e a escola está situada, não partindo de estruturas gerais que não levam em conta a diversidade, buscando sempre formas de fomentar esse conhecimento com a integração de músicas de culturas, línguas e etnias diferentes.

2. O QUE É MÚSICA E COMO ELA SURGIU?

Existem inúmeras teorias sobre a origem da música, relacionando inicialmente a algo mágico e mítico, havendo uso diferentes de sons na música que variavam de acordo com a época e cultura. Alguns relatos citam que seu início foi quando o homem bateu um objeto contra o outro, por exemplo uma pedra, ele produzia sons, que não eram simplesmente um barulho.

Assim, se percebeu que o som faz parte do nosso cotidiano, como no canto dos pássaros, no vento soprando nas árvores, no ruído do motor de um carro, no apito do guarda de trânsito, ou seja, está em nossa volta o tempo todo, inclusive no silencio, que muitos

entendem como ausência de som, mas na realidade tem como propriedade sons que não podemos ouvir, vibrações que não se transformam em sons aos nossos ouvidos.

Nesse contexto foram criados os primeiros instrumentos que tinham inicialmente a pretensão de imitar os sons da natureza, tendo evoluído de acordo com a necessidade de cada época.

No Brasil a música foi introduzida com a chegada dos jesuítas, e eram simples e singelas, tendo o intuito apenas de catequizar os índios, somente em 1851 quando Dom Pedro II fez um decreto federal foi instituído que as escolas primárias e secundárias tivessem aulas de música e canto. No decorrer do tempo a educação musical continuou evoluindo e com a primeira república cada estado pode desenvolver suas características musicais, levando em consideração sua região, cultura e costumes.

As evoluções da música como disciplinas ocorreram de forma cada vez mais intensa no decorrer no tempo, inclusive durante o período da ditadura, onde a música podia expressar opiniões e indignações da época, mas como existia a censura a crítica era feita por metáforas.

Em 1971 foi estabelecido que a música nas escolas seria ministrada junto com artes plásticas, desenho, artes cênicas na disciplina chamada Educação Artística, sendo que somente em 2008 com a aprovação da lei 11.769, passou a ser obrigatório que as escolas forneçam aulas de música com professores especializados na área ou com um professor mediador que passa por uma formação continuada.

Nos dias atuais a música demonstrou a relação que possui com as outras áreas do saber como línguas, história, matemática, física, biologia, psicologia, sociologia, religião e outras.

De acordo com Brito (2003) "o Universo vibra em diferentes frequências, amplitudes, durações, timbres e densidades que o ser humano percebe e identifica, conferindo-lhes sentidos e significados" e pode ser utilizado como meio de auxiliar no processo aprendizagem.

O primeiro contato nosso com a música ocorre ainda na fase intrauterina, onde a voz da mãe constitui matéria sonoro especial, sendo que a partir da vigésima primeira semana de vida ele consegue perceber os sons da voz materna, músicas e diversos outros sons. Posteriormente ao nascer, o bebê usa o choro para se comunicar com os pais e aos poucos inventa seus próprios sons vocais, sendo isso muito importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e de suma importância até os dois anos de idade.

Então dentro desse contexto música são sons, vibrações, podendo ser transmitidos através da voz ou de instrumentos musicais, sendo ela um veículo pelo qual podemos expressar nossos sentimentos, nossos medos, histórias, culturas etc.

3. OBJETIVOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E REPERTÓRIO

A música deve ser utilizada como um recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem que também envolve outras áreas do conhecimento. Porém a falta de profissionais capacitados, a falta de incentivo a pesquisas, ambiente pedagógico propicio, mantem as escolas longe de desenvolver atividades que fomentem a aprendizagem musical, utilizando a música apenas como um recurso para datas comemorativas, festividades, acalmar uma criança.

O avanço do trabalho na área musical na educação infantil ocorre em passos lentos, havendo uma enorme diferença entre essas áreas e as demais.

Entre alguns dos objetivos da música na fase da educação infantil está o de promover e estimular as crianças a trabalharem em equipe e experimentarem novos estímulos, podendo, portanto, serem incentivadas a construírem vários instrumentos com materiais diversos como latas, pedrinhas, sementes, tampas, madeira, papelão, sucatas, mas tendo sempre preocupação com a qualidade sonora do instrumento que possibilite a produção de sons diferentes e únicos. Nessa fase o educador deve mostrar os instrumentos musicais e suas histórias promovendo e

incentivando a curiosidade e a pesquisa, e a partir daí permitir que cada criança recrie seu instrumento de acordo com seu entendimento, podendo dessa maneira elaborar até pequenos projetos para a construção de uma pequena orquestra em sala de aula. Assim, a música passa a assumir um papel importante no desenvolvimento de outras habilidades e experimentações que estimulem a criança.

Os materiais utilizados deverão ser adequados a faixa etária que será trabalhada, e assim ensinará de uma forma divertida e lúdica a reciclagem de materiais que é trabalhada na educação ambiental, ou seja, está integrando a criança com as demais áreas do saber, sendo esse um exemplo de interdisciplinaridade.

O repertório infantil que será abordado pelo educador deve levar em consideração o conhecimento que a criança trás para a sala de aula, utilizando-se inicialmente da voz, que nada mais é que o primeiro instrumento natural de comunicação, empregando o canto para explorar possibilidades, os contos de fadas e histórias que podem ser entoados com timbres diferentes em cada fase, usando a voz para imitar ruídos, animais.

O educador deve escolher a melhor metodologia que deverá ser usada na educação musical, sendo que as canções são parte efetiva desse trabalho, e a partir das escolhas delas, visando as que mais se adequam a etapa do conhecimento, poderão ser produzidos os instrumentos que mais se adaptem a cada faixa etária, possibilitando a exploração e questionamento, garantindo desta forma a aprendizagem de forma divertida.

As músicas utilizadas devem contemplar todos os gêneros e estilos musicais, de diferentes épocas e culturas, visando sempre ampliar o conhecimento musical da criança.

De acordo com Brito (2003) o uso de músicas populares brasileira é outra forma de explorar o mundo musical, como por exemplo Maracangalha de Dorival Caymmi, no qual podem ser explorados vários temas: onde fica a cidade, quem é Anália, será que ele foi só, e a partir daí, explorar a imaginação, dramatização, a capacidade de inventar, de interagir em grupo, desenhos, distância entre as cidades, movimentos de dança que usem os sons para descrevê-los. Tal atividade aumenta a capacidade de integração, de autoafirmação, de cooperação, de respeito com os colegas e professor, sendo que o educador tem apenas a função de nortear o desenvolvimento da atividade, não devendo de forma alguma impor nada, estimulando as formas de expressão, comunicação e outras capacidades.

Com os bebês e crianças menores devem ser selecionadas músicas alegres que estimulem o movimento e a atenção e outras mais calmas para serem usadas em momentos de relaxamento e descanso.

Já com crianças na pré-escola é possui abordar outros aspectos da música, utilizando obras musicais, como por exemplo "Pedro e o Lobo", onde cada criança pode ser um personagem e recriar os instrumentos utilizados na história, assim como em tantos outros contos existentes, bem como pode ser estimulado a criação de uma nova história baseada naquele conto, com outros instrumentos e músicas.

Deste modo fica claro que a música não tem o objetivo apenas de entretenimento, mas sim de garantir que todos os potenciais da criança sejam percebidos e desenvolvidos de uma forma lúdica e criativa, indo muito além das músicas.

4. METODOLOGIA PARA ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias utilizadas em sala de aula podem variar de acordo com a faixa etária e conhecimento prévio do aluno.

As canções, metodologia bastante adotada em sala de aula, não têm que ser seguidos de gestos repetitivos, o ato de escutar as canções e buscar formas próprias de gestos estimula na criança a concentração e criatividade.

Devem ser usadas canções infantis populares, tradicionais, música brasileira, estrangeira e ainda ser estimulada a capacidade de inventar e improvisar.

Brito (2003), cita como como exemplo a canção "O trem de ferro" que possibilita explorar e estimular vários temas tais como os meios de transportes, viagens, lugares do mundo, sons produzidos pelo trem, qual a paisagem e cidades que se vê no caminho. Além do que pode ser construído e utilizado pelos alunos instrumentos que imitam o barulho do trem, o apito, o movimento rápido e lento da locomotiva e tantos outros.

A partir dos três ou quatro anos as crianças costumam inventar canções, podendo o educador estimular a criação delas usando temas que elas estão estudando em outras disciplinas, sem jamais conduzir para o olhar do adulto.

Brito (2003) descreve a atividade que realiza em sala de aula na qual as crianças criam canções com os próprios nomes, desta maneira exploram sons, ritmos, linguagem, sem se preocupar com rimas, métricas, tendo apenas que fazer sentido para elas e partindo do conhecimento prévio de cada uma.

Portanto existem várias metodologias podem ser exploradas na educação musical, como: os sons e movimentos, improvisação, elaboração de arranjos, notação musical, que abaixo serão explanados individualmente, ficando o educador como mediador na busca de ampliar o leque de possibilidades e exploração de músicas, instigando a curiosidade e a pesquisa de acordo com a faixa etária de cada criança e buscando sempre a interdisciplinaridade entre as outras fontes do saber.

4.1 – SONS E MOVIMENTOS

O som é movimento, portanto nada mais óbvio que integrar aos sons o movimento em si, partindo dos movimentos que os bebês ou das crianças realizam, mas propondo formas de ampliá-los pela experimentação, propiciando uma educação rítmica e musical, além de prazer, alegria, equilíbrio, concentração, podendo ser intercalados brinquedos musicais juntamente com os movimentos realizados, como por exemplo brincar de estátua, onde a criança tem que se movimentar conforme o ritmo tocado de forma mais rápida ou lenta, e ainda parar quando se faz silêncio.

Nessa atividade o educador não precisa usar somente canções já existentes, pode propor atividades que intercalem os brinquedos e objetos sonoros disponíveis na sala de aula, como apitos, chocalhos, latas, papelão e outras sucatas, criando sua própria atividade, como por exemplo ao som do apito parar, virar uma estátua, ao som do chocalho

andar devagar e assim por diante, conforme o interesse das próprias crianças.

Não devem ser estabelecidos critérios de certo ou errado, faça assim que fica melhor, mas sim estimular e direcionar a atenção deles no tipo do som (agudo ou grave), movimento do som (rápido ou lento) entre outros a serem explorados, permitindo usar o corpo para criar o som da maneira como ele entende.

4.2 – JOGOS DE IMPROVISAÇÃO

Outra forma a ser utilizada é o jogo da improvisação, que segundo esclarece Brito (2003), "improvisar é um dos modos de realização musical, ao lado da interpretação e composição", sendo essa uma forma de comunicação bastante utilizada na musicalização oral, tendo a função de ser um meio de comunicação imediata e uma ferramenta pedagógica que pode conduzir as atividades e metodologias elaboradas pelos educadores, mas vale lembrar que não pode ser encarada como fazer qualquer coisa, mantendo objetivo da educação musical que é a formação da personalidade da criança, estimulando a concentração, autodisciplina, trabalho em equipe, criatividade, memória e senso crítico.

Os jogos de improviso possibilitam que a criança vivencie e entenda aspectos musicais como os diferentes sons, silêncio, organização de materiais sonoros, ritmos, criação e reprodução de melodias, etc.

Os bebês exploram os sons vocais desde os primeiros meses de vida para tentar se comunicar com os adultos, e vão desenvolvendo sua linguagem própria, inventando frases, palavras e isso também pode ocorrer com a expressão musical.

De acordo com Brito (2003, p. 153)" a improvisação musical das crianças no estágio da educação infantil privilegia conteúdos sensório-motores e simbólicos, revelando a relação expressiva que elas estabelecem com os diferentes sons e músicas."

Ao improvisar a criança aprende a produzir sons, reconhecer sons e silêncio no seu mundo de imaginação e faz de conta, sendo esse seu modo de brincar e se comunicar, explorando e fazendo músicas, histórias ou faz-de-conta.

Dessa maneira no jogo de improvisação baseado por exemplo em um conto-de-fadas, pode ser gravado e reproduzido várias vezes, possibilitando que cada criança entenda e dê opiniões e sugestões enriquecendo mais ainda a atividade.

Segundo Brito (2003), "a improvisação musical de crianças é seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo em sons seus gestos, sentidos, sensações e pensamentos, simbolizando e sonorizando, explorando e experimentando, fazendo música", construindo dessa maneira o seu conhecimento.

4.3- ELABORAÇÃO DE ARRANJOS

Segundo Brito (2003), "elaborar um arranjo é uma atividade criativa que pode tanto desenvolver-se com base numa composição já existente, como também fazer parte da própria composição."

Mas primeiramente se faz necessário entender que o arranjo é a construção de linhas instrumentais que pode ser modificada ou adaptada para cada época, sabendo disso o educador pode explorar diversas músicas e histórias incentivando as crianças a criarem seus próprios arranjos.

O educador pode por exemplo contar uma história e pedir as crianças que intercalem sons aos personagens, explorando materiais e sons diferentes que possam reproduzir: animais, veículos, ranger de portas, vento soprando, demonstrando dessa forma, que ao criar um som para determinada história ela está fazendo um arranjo musical.

As canções infantis fornecem materiais melódicos, rítmicos corporais, contribuindo para a prática e construção de arranjos, auxiliando dessa maneira no desenvolvimento da prática musical e no desenvolvimento criativo da criança.

O educador deve pedir que cada criança escolha seu instrumento musical e indicarem como eles deverão ser tocados, como por exemplo: todos juntos, um primeiro e depois o outro, e assim experimentar cada possibilidade.

Essa atividade propicia a interação da criança com a história contada, com a música que acabarem de ouvir, buscando: formas criativas de expressão, esperando o momento certo de tocar seu instrumento, ou seja, desenvolvendo a concentração e atenção, aprendendo a trabalhar em grupo.

4.4 – NOTAÇÃO MUSICAL

A partir dos três anos de idade o educador já pode começar a trabalhar o conceito de registro de um som, que na realidade é uma notação musical, entretanto ele deve levar em conta se é algo significativo na interação e apropriação dos sons e construção do sentido para as crianças.

Os movimentos corporais devem ser considerados como forma de notação musical, pois eles são na realidade o primeiro registro sonoro, pois as crianças criam movimentos específicos para os sons fortes, repetidos, graves, agudos.

Os gestos sonoros usados podem ser trabalhados pelo educador posteriormente em forma de desenho, ou seja, trazer para o

papel o movimento realizado de acordo com o som.

As anotações, desenho feitos pela criança podem se transformar em códigos de notação, mas deve-se ter o cuidado de incentivar a desenhar o som, não desenhos de objetos.

Desenhar o som é registrar de forma intuitiva o que a criança percebe de cada som e aos poucos elas vão evoluindo seu desenho conforme aumenta sua consciência sobre o som, podendo utilizar pontos, linhas, curva e outros.

Conforme cita Brito (2013, p.181) as crianças "percebem primeiro o todo e depois o particular, os detalhes", por isso nessa fase os educadores devem pensar em materiais que produzam sons diferentes, durações de tempo de cada som diferente, alturas e intensidades diversas, podendo misturar instrumentos musicais de percussão, melódicos e brinquedos sonoros.

Depois devem propor atividades de ouvir e desenhar aquilo que ouvem, como se estivessem vendo o som, imaginando.

Os resultados de cada som devem ser compartilhados com o grupo, cabendo ao educador auxiliá-los a refletir, construir hipóteses, não existindo o certo e o errado, sendo que caso alguma criança não tenha entendido a proposta deve ser orientado e respeitar o tempo dela para realização da proposta.

Durante o desenvolvimento da atividade pode ser proposto que o ponto seja utilizado para sons curtos, as linhas para sons longos, ziguezagues para sons trêmulos, e ainda pode ser intercalado corres para timbres diferentes.

Nesse processo será desenvolvida a capacidade de concentração, pois através da audição ele cria sua própria forma de entender o som.

5. O ENSINO DA MÚSICA POR PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS

Com a aprovação da lei 11.769 em 2008 tornou-se obrigatório o ensino de música nas escolas, tendo sido ao longo da história dada a devida importância dentro do processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto tornou-se necessário a formação de professores nessa área, mas entretanto a carência de profissionais especialista, em vários estudos e pesquisas realizados ficou evidenciado que o curso em graduação de Pedagogia não forma especialistas para o ensino de música, demonstrando que se faz urgente a inclusão dessa arte no curso ou então que através da educação continuada ele adquira condições de ministrar atividades musicais, demonstrando o valor que este ensino tem dentro da busca de novos conhecimentos na educação.

A música é uma poderosa ferramenta na disseminação de conhecimento, necessitando que o professor se aproprie dentro das formações continuadas citadas acima nas linhas pedagógicas, para poder desta maneira possibilitar que em suas aulas a criança se aproprie do conhecimento de fato.

A música atualiza-se a todo momento, ritmos, estilos musicais e sons que os alunos trazem como conhecimento prévio para dentro das escolas, devendo, portanto, o educador também manter-se sempre atualizado através da educação continuada.

No caso em que o educador não possui a formação musical ele atua diretamente como mediador, necessitando ampliar seu conhecimento artístico, estabelecendo um novo olhar sobre a reprodução artística de seus alunos, mais crítico e reflexivo sobre os desenhos, expressões, gestos, criatividade, não reproduzindo de forma automática e tendo respostas prontas, considerando certo ou errado.

O professor mediador deve propiciar um ambiente criativo, lúdico, com uso de materiais diversificados, criando instrumentos, músicas e experiências divertidas e enriquecedoras, incentivando a criança a achar onde pode melhor ou indicar um caminho que possa ser explorado, criando assim alunos críticos e capazes de desenvolver suas habilidades em uma sociedade em constante mudança.

6 – CONCLUSÃO

A música na educação sempre foi relegada a segundo plano, tendo apenas o intuito de entreter, acalmar, alegrar, mas após a aprovação da lei ll.769/2008 assumiu seu lugar de protagonista a tanto tempo merecido.

Paulo Freire citou em suas inúmeras publicações que a música traz inúmeros benefícios para a formação do indivíduo estimulando a criatividade, concentração, trabalho em conjunto, consciência corporal e outras habilidades.

Entretanto a falta de profissionais capacitados para ministrar essa arte tem feito com que a música na educação infantil caminhe de forma lenta, além do que a falta de espaço físico adequado dentro das escolas, falta de equipamentos e outros também apareçam como obstáculo para o desenvolvimento dessa arte com todo seu potencial.

As atividades musicais na educação infantil desenvolvem na criança suas habilidades motoras, através dos movimentos, estimulam a concentração, imaginação, criatividade, autoafirmação, respeito, entre outras tantas que poderia descrever.

A educação musical nas escolas não tem a função de formar futuros músicos, mas sim possibilitar a criança o contato com outras culturas e línguas através de canções, que aprenda a distinguir aquilo que está ouvindo, percebendo timbres diferentes, desenvolvendo assim sua própria identidade.

A música na educação infantil por ser de fácil entendimento e fazer parte do nosso dia a dia desde a fase intrauterina, além de estar presente em tudo que fazemos através dos sons a nossa volta, torna a aprendizagem oral mais fácil e prazerosa, e quando associado com as outras disciplinas torna-se uma facilitadora de assimilação de conteúdo, propiciando uma maior quantidade de saberes e informações.

As metodologias de aprendizagem e apropriação de conhecimento envolve várias áreas do saber, como matemática, história, geografia, línguas e outras, podendo ser utilizadas as canções de roda, as parlendas, os contos infantis, canções populares e canções da música brasileiras e estrangeiras, eruditas, indígenas, africanas, entre outras, possibilitando a criança conhecer as várias culturas e ter contado com vários tipos de ritmos e sons.

A interdisciplinaridade está muito presente nas aulas de músicas na educação infantil, pois ao construir seus próprios instrumentos, por exemplo, partindo de sucatas está sendo trabalhado a sustentabilidade através do reaproveitamento de materiais, criando consciência ecológica, exercitando sua criatividade, suas capacidades motoras e experimentando algo de forma divertida e lúdica.

As canções populares, músicas populares e brincadeiras antigas também é um material bastante vasto a ser explorado, pois elas possibilitam a experimentação de movimentos, sons, timbres, silêncio, voz, criatividade e imaginação.

Existem várias maneiras da criança explorar esse mundo infinito e universal da música, seja ela por improvisação, elaboração de arranjos, notações próprias, criando melodias, letra, sons, que fazem sentindo para o universo dela, não existindo certo ou errado, estimulando e fortalecendo assim a autonomia, desenvolvendo a autoestima, aprendendo a tomar decisões e expressão suas opiniões.

Nesse contexto a função do professor é primordial, pois a ele cabe orientar, separar materiais que deverão ser utilizados pelos alunos com base na sua faixa etária, questionar, desenvolver atividades prazerosas, escolher as cantigas, brincadeiras, sons e músicas que podem ser explorados garantindo a interdisciplinaridade, não sendo nesse caso um especialista, mas sim um mediador facilitador do processo de aprendizagem.

Nos dias atuais o processo de ensino aprendizagem vem se transformando de forma significativa, e cada vez mais tem sido percebido que quando a atividade é prazerosa a aprendizagem ocorre de maneira significativa, dentro desse novo contexto a música ganha cada vez mais espaço, pois ela através da ludicidade faz com que o aluno se torne participativo, explore cada vez mais os temas propostos, ganhe confiança, assumindo futuramente o seu papel de cidadão crítico, consciente e autônomo, mas, respeitando as diferenças entre os indivíduos e culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003, 201 p.

Sites consultados:

OLIVEIRA, Valdir de. Os professores não-especialistas e o ensino da música na educação infantil. Disponível em: <http://www.neuroeducacaomusical.com.br>. Acesso em 25/07/2023.

JÚNIOR, João. O ensino de música. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilescola.vol.br>. Acesso em 27/07/2023.

BRASIL. Ensino de música será obrigatório, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 05/08/2023.

Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008: Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em 27/07/2023.

JÚNIOR, Francisco de Assis Souza; FERNANDES, Lícia Maria Eleutério. A importância da utilização da música na escola, 2023. Disponível em: <http://www.educaçãopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em 05/08/2023.

O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

RESUMO

Na educação infantil a arte desempenha um importante papel – proporcionar a expressão infantil por meio de suas diversas linguagens. Uma das linguagens da arte, são as artes visuais e dentro dela, o desenho. O desenho se faz presente no cotidiano da educação infantil. O presente estudo ancorado na pesquisa de revisão bibliográfica, objetiva discorrer sobre a compreensão da importância do desenho na educação infantil e discorrer sobre habilidades e capacidades por ele estimuladas, assim como compreender o papel do professor na educação e no fazer artístico.

Palavras – chave: Artes visuais; desenho; criatividade e imaginação; educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

Considerada a primeira etapa da educação básica, a educação infantil é a base de formação do indivíduo. Nela, o caráter e personalidade começam a ser formados, assim como as diversas formas de expressão humana – gestos, atitudes, oralidade, olhares etc.

A arte e a infância são duas potências que quando unidas levam ao processo de criação. A imaginação e a criatividade presentes na infância são ilimitadas, o que resulta na facilitação do desenvolvimento e exploração das múltiplas linguagens, ampliando o acesso às diversas formas de expressão. (Barbiere, 2012, p.17,18).

O trabalho da arte na educação infantil é um passo no cultivo da vitalidade natural infantil. O uso da arte na educação infantil proporciona á criança a exploração de um mundo de invenções, adquirindo novos conhecimentos, o que a leva a imaginar e concretizar o imaginado.

A arte na educação tem como um de seus objetivos, contribuir com o desenvolvimento da expressão da criança por meio de suas linguagens – música, dança, teatro e artes visuais.

Dentro da linguagem Artes Visuais, existem diversas sublinguagens como - por exemplo – pintura, escultura, fotografia, modelagem ...e desenho – que é a linguagem a ser abordada neste estudo.

O desenho se faz presente na humanidade desde os mais remotos tempos, e isso se justifica pela intencionalidade de quem o faz: expressar, transmitir, dizer algo. Na educação infantil não é diferente: o desenho é a primeira forma de comunicação escrita da criança.

Diante disso, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica o presente estudo discorre brevemente sobre o desenho e suas contribuições na educação infantil, na criatividade e imaginário da criança, assim como discorre sobre o papel do professor como mediador no fazer artístico e construção dessa arte que comunica.

2. DESENVOLVIMENTO

As artes visuais objetivam a comunicação, expressão e atribuição de sentidos á sensações, sentimentos e pensamentos através de linhas, formas, pontos, que se fazem presentes no cotidiano infantil, como rabiscos, desenhos no chão ou na parede feitos com diversos materiais. Por ser uma forma de comunicação tão constante na vida humana e com tamanha importância, a utilização das artes visuais é indispensável na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que as artes visuais devem ser realizadas no cotidiano da vida infantil, propondo que:

> [...] as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido á sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (BRASIL, 1998c, p. 85)

O saber artístico, característica predominante em crianças pequenas, é permeado por concepções e ideias, que transmitem emoções, valores, sentimentos e ressignificações sobre o mundo que as cercam.

Esta linguagem artística possui ainda maior significado na escola, pois sua produção envolve todas as dimensões de aprendizagem humana.

O ato de criar contribui simultaneamente para a formação e desenvolvimento intelectual da criança e aperfeiçoamento do controle dos movimentos corporais. Mesmo sendo considerado um ato espontâneo da criança, a construção e criação artística contribuem significativamente em sua formação integral.

A criança na educação infantil enxerga o mundo de uma maneira própria e singular, neste contexto e baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

a primeira infância é a idade escolar na qual devem ocorrer experiências significativas de aprendizagem linguística – oral e escrita, caracterizando-se como um espaço de ampliação das dimensões de aprendizagem e estímulos das potencialidades.

Segundo FERRAZ; FURASI (2001, p. 19-22) a educação por meio da arte é um movimento relacionado á educação e cultura objetivando a formação de um ser completo, com pensamentos idealistas e democráticos, valorizando no indivíduo seus aspectos intelectuais, morais e estéticos.

Diariamente na rotina escolar da educação Infantil o desenho é uma atividade pedagógica que auxilia o professor em sua observação e análise do desenvolvimento da criança, pois os traços infantis evidenciam o estado de diversas dimensões que a constitui – emocional, cognitiva, social, psicomotora, entre outras.

Na educação infantil o desenho é uma técnica pedagógica muito importante, pois trata de uma linguagem figurativa que é resultado de um conjunto de atividades humanas. Torna-se então, um instrumento de representação e significação que a criança dá ao abstrato, de acordo com o ambiente em que está inserida.

O desenho é uma das mais importantes formas de expressão na infância, sobretudo das crianças que ainda não dominam a linguagem escrita. "A expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva. Quanto mais a criança confia em si e no meio, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz." (BOSSA, 1999, P. 41).

Como uma estratégia pedagógica, o desenho tem um lugar relevante no cotidiano da educação infantil, não se caracterizando como mera atividade de passatempo.

MOREIRA (1993, p. 16) afirma que sua concepção:

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho em seu aspecto lúdico.

Ao desenhar, a criança cria um caminho de ligação entre o real e o imaginário, deixando que suas concepções e percepções de mundo sejam expressas por meio do traço. O ato de desenhar possibilita o relato de distintas dimensões, suas experiências pessoais, desenvolvendo sua identidade.

De acordo com ALMEIDA (2003, p. 27):

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem "dizer" algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso ampliar seu domínio e fluência sobre o ambiente.

Compreende-se que de acordo com a citação acima referenciada, o desenho é uma das formas pela qual a criança diz coisas. Isso pode ser um valioso instrumento nas mãos do professor, que ao interpretá-los, chega a conclusões que podem auxiliar a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na infância, a arte de desenhar flui espontaneamente, e não deve se avaliar os traços infantis esteticamente, mas centralizar-se nos elementos que compõem o desenho. O professor deve compreender que os traços infantis estão repletos de significados e conceitos construídos de acordo com a cultura, hábitos, desejos e oportunidades referentes ao modo de vida e contexto histórico-cultural em que a criança foi criada e está inserida.

De acordo com PORCHE (1982, p. 102):

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 sua fabricação, da colaboração das mãos, dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

Quanto ao conceito de desenho na infância e sua relevância para o desenvolvimento infantil, encontra-se a contribuição de diversos autores. Segundo DERDYK (1994, p. 51):

O desenho é uma manifestação da necessidade vital da criança, agir sobre o mundo que a cerca, intervir, comunicar. A criança projeto no seu desenho seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem no espelho do papel.

FERREIRO (1991, p.64) considera que:

Desenho e escrita são manifestações posteriores da função semiótica. No entanto deferem por um lado: o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou os acontecimentos aos quais se refere à escrita.

O desenho na infância é uma atividade repleta de possibilidades de exploração.

É comum a criança pequena dar nome e significação aos seus traços, havendo semelhança ou não com a realidade. O importante é a criação e não semelhança. É a primeira forma de linguagem escrita pela qual a criança cria suas concepções.

Para compreender o desenho é impor-

tante que o professor fique atento ao que foi dito durante o processo de criação. Um olhar atento trará resultados mais precisos para a elaboração de uma estratégia pedagógica. FARIA (2002, p. 71) defende que:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não "engessar" a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento de produção.

O desejo traz em si a confirmação de uma peculiar maneira de enxergar e compreender o mundo. Acorda percepções que por alguma razão encontram-se adormecidas. LEITE (1998, p. 135) afirma que:

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas: criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil.

Compreendemos, portanto, por meio do trecho acima referenciado, que o foco do olhar durante a análise do desenho da criança é o que faz com que haja nele uma interpretação do que a criança quer expressar, mas que em palavras ainda não consegue.

Cabe então às instituições de ensino, valorizar, estimular e proporcionar momentos propícios à criatividade expressa por meio dos desenhos, onde vestígios do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são deixados.

O desenho infantil é de extrema importância para a análise e compreensão de quem é a criança, pois registra através do traço sua concepção de mundo presente em seu imaginário e

isto está diretamente ligado com as experiências por ela vividas. Os desenhos são imagens mentais materializadas do que a criança conhece ou presenciou que estão guardadas na memória. Compreendemos assim que a criança faz desenhos de observação e memória.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. A arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma da palavra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1991, p.40)

A criança relaciona o que vive com o que registra. Sendo assim, o desenho torna-se a materialização de sua memória. Tais registros partem do impulso espontâneo da criança, excluindo-se, portanto, qualquer premeditação de seu fazer artístico.

Antes de ocorrer o aprendizado da escrita, o desenho da criança comunica sensações, sentimentos, pensamentos e a compreensão que possuem da realidade, justificando pelo traço suas ideias.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1997, p.13)

Em suma, de acordo com o referencial bibliográfico apresentado neste estudo, O desenho desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral das crianças em várias áreas. No contexto educacional, o desenho permite que as crianças expressem sua criatividade e imaginem possibilidades além da realidade concreta.

Além disso, o ato de desenhar estimula o desenvolvimento motor e a coordenação motora fina, ajudando as crianças a aprimorarem suas habilidades de escrita e outras atividades que requerem destreza manual. O desenho também desempenha um papel significativo na expressão emocional das crianças, permitindo que elas representem sentimentos e experiências. É uma forma de linguagem não verbal que auxilia no desenvolvimento da percepção visual e no aprimoramento da capacidade de observação.

Sendo assim, o desenho na educação infantil contribui para a formação integral das crianças, estimulando sua criatividade, expressão pessoal, coordenação motora e desenvolvimento cognitivo. Através do desenho, as crianças podem explorar e compreender o mundo ao seu redor de forma lúdica e significativa. É um meio de comunicação acessível e universal, permitindo que as crianças expressem suas ideias, pensamentos e emoções de maneira única. Além disso, o desenho fomenta a autoconfiança, a autodisciplina e o senso de conquista à medida que as crianças observam seu progresso e desenvolvimento artístico. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais valorizem e incorporem o desenho como parte essencial do currículo educacional, reconhecendo seus benefícios educacionais, emocionais e cognitivos para o desenvolvimento infantil.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo infantil é rico dentro de cada manifestação artística, o estímulo e valorização das produções artísticas da criança, geram nela felicidade e elevação da autoestima, despertando a vontade de aprender.

Diante do exposto no decorrer deste estudo, observou-se que o desenho é uma

ação divertida para a criança e que consequentemente estimula sua imaginação e criatividade, por meio de sua expressão. Seu grafismo é a sua primeira comunicação escrita e ela sente-se satisfeita em comunicar-se dessa forma.

A ludicidade que envolve o dinamismo do fazer artístico permite a expressão da criança por meio da imaginação e criatividade.

Sendo uma das linguagens comtempladas nas Artes visuais, o desenho deve se fazer presente na rotina da educação infantil, porém não de forma despretensiosa, mas sua utilização deve ser feita como uma estratégia pedagógica para o professor e uma atividade prazerosa para a criança.

O educador como mediador do saber, tem a função de promover espaços, ambientes e materiais que estimulem o fazer artístico.

Este universo infantil deve ser compreendido pelo professor, para que este haja como medidor do incentivo e da motivação que a criança precisa em seu processo de aprendizagem. A primeira etapa da educação básica é a fase das descobertas e as linguagens artísticas propiciam à criança a exploração de suas habilidades e potencialidade de uma forma lúdica e prazerosa, além de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de artes ainda está em processo de implementação na educação, necessitando adquirir o respeito e a valorização que merece. Neste processo, o professor deve sempre priorizar a qualidade em sua ação docente compreendendo a importância da arte na construção integral do ser humano.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosangela Doin. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2° Ed.

São Paulo: Contexto, 2008.

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

_____. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da educação do desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998, 3v.:il.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.

São Paulo: Scipione, 1994.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F de R. Arte na educação Escolar. São Paulo.

Cortez: 1993.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da linguagem escrita. 4° Edição.

Porto Alegre: Artes médicas, 1951.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Infância e produção cultural: Desenho Infantil.

Campinas, São Paulo: papiros, 1998.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte. 2. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador – Coleção Espaço. 8.

Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI,

TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana. São Paulo:

Pioneira Thomson Learning, 2002.B

PORCHE, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PRÁTICA PEDAGÓGICA

ROGERIO SAURER DALBONI

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a avaliação como instrumento que contribui para a verificação se o aluno aprendeu o que foi ensinado. Esse instrumento avaliativo é importante porque ajuda a identificar as dificuldades dos alunos e pensar em estratégias para a melhora do processo de ensino e aprendizagem. Existem três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação é importante para o aluno porque o ajuda a saber onde ele precisa melhorar. Para o docente, também é uma ferramenta importante porque o ajuda a melhorar sua prática pedagógica e métodos de ensino. Para a gestão escolar, a avaliação é relevante porque ajuda a criar processos que visam à melhoria educacional e o desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: Gestão; Avaliação de Aprendizagem e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the assessment as an instrument that contributes to verifying whether the student has learned what was taught. This evaluation instrument is important because it helps to identify the students' difficulties and think of strategies to improve the teaching and learning process. There are three types of assessment: diagnostic, formative and summative. The assessment is important for the student because it helps him to know where he needs to improve. For teachers, it is also an important tool because it helps them to improve their pedagogical practice and teaching methods. For school management, evaluation is relevant because it helps to create processes aimed at improving educational and student performance.

Keywords: Management; Assessment of Learning and Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, na teoria, é uma prática que visa verificar o andamento e o resultado do processo pedagógico, fornecendo informações para os alunos e os educadores sobre o desenvolvimento e as dificuldades de cada um.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

A avaliação da aprendizagem pode ser realizada de diferentes formas e instrumentos, dependendo da etapa e do objetivo educacional. A avaliação da aprendizagem deve ser contínua, cumulativa, qualitativa, diagnóstica, processual e formativa, respeitando as diferenças individuais e as diretrizes legais.

Toda verificação é uma forma de avaliação, mas nem toda avaliação resulta da verificação. Aliás, mesmo a verificação, tão rotineira no meio escolar, é parte do processo de aprendizagem e, portanto, não deve ser confundida com o julgamento do ensino. Ninguém aprende para ser avaliado. Nós aprendemos para termos novas atitudes e valores no palco da vida. A avaliação, meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores (NASCIMENTO, 2003, p. 2).

Porém a maneira como as escolas avaliam os alunos hoje em dia é para dar notas e não para ver o que eles precisam aprender melhor, como deveria ser. Isso quer dizer que a opinião sobre o que foi avaliado serve para colocar um objeto ou uma pessoa num lugar fixo e não para mudar de acordo com a história.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1999, p. 34).

A avaliação da aprendizagem também deve ser um processo justo e imparcial, pois o erro cometido pelo aluno deve ser visto como uma forma de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor e não ser uma forma de premiação ou castigo.

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do Secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autôno-

mo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

A avaliação de aprendizagem é importante para a gestão democrática escolar. Ela ajuda os professores e alunos a trabalharem juntos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação pode ser usada para descobrir o que os alunos precisam aprender e ajudá-los a desenvolver habilidades específicas. Além disso, a avaliação pode ser usada para acompanhar o progresso dos alunos e garantir que eles estejam atingindo seus objetivos educacionais.

A gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações (GRACINDO, 2009, p. 136).

De acordo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos considerar que a gestão democrática escolar segue as seguintes diretrizes:

Os Sistemas de Ensino definirão as formas de Gestão Democrática do Ensino Público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Muitos estudos têm mostrado a importância da administração e do administrador da escola nas regras que devem ser seguidas, mostrando que eles têm o dever de cuidar não só do funcionamento da escola, mas também de garantir que todos tenham as mesmas chances de aprender e que o ensino seja bom.

"São recorrentes os apelos à eficiência e à eficácia do sistema educacional e, particularmente, da escola; as instituições públicas são exortadas a trilhar caminhos que garantam a qualidade do ensino e da aprendizagem; os gestores escolares são responsabilizados pela promoção dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino" (FONSECA, OLIVEIRA e TOSHI, 2004, p. 54).

É importante não incentivarmos estudos que colocam toda a culpa ou o mérito do ensino ser bom ou ruim só no administrador ou no professor, sem ver como é a realidade da escola. Ao mesmo tempo, sabe-se que a administração democrática pode ter jeitos diferentes, alguns até opostos, que levam a formas diferentes de fazer as coisas. Esses métodos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem nos fazem pensar sobre como é relevante a administração aberta na escola, principalmente na sala de aula.

(...) um caráter seletivo, uma vez era que vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos (HAYDT, 2002, p. 287).

Este artigo pretende falar sobre como fazer os alunos participarem mais das aulas e aprenderem o que as pessoas já descobriram ao longo da história. Pois essa troca de experiências e esse incentivo para novas descobertas é o principal objetivo da escola e isso deve ser feito de um jeito democrático, que respeite o direito de todos ao conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Leis e Normas para a Gestão Escolar

Pode-se citar com princípio a lei que foi feita pelo Ministério da Educação em 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei diz como deve ser a educação no Brasil. Ela segue o que está escrito na Constituição Federal de 1998, que é a lei maior do país. A Constituição diz que as aulas devem seguir alguns princípios, que são:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1998)

A LDB quer citar como fazer o que a Constituição diz sobre a educação. Ela relata sobre muitas coisas, como: como as escolas devem funcionar, como os professores e outros profissionais devem ser formados, como os alunos devem entrar, aprender e passar de ano, como o dinheiro, os materiais e as pessoas devem ser usados para melhorar o ensino, como o governo e as pessoas que não são do governo devem ajudar na educação, como as pessoas que mandam nas escolas devem agir, como as escolas devem respeitar as diferenças entre as regiões do Brasil. Segundo a Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Brasil é um país muito diverso, e a LDB não pode resolver todos os problemas que temos na educação. Por isso, ela fala das coisas de um jeito geral e deixa as coisas mais específicas para outros documentos, como decretos, pareceres, resoluções e portarias.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas que conduzam a:

[...]

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1996).

Partindo desses princípios, a LDB, em seu Art. 13, diz que os docentes devem:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A abordagem Pedagógica na Gestão Escolar

A palavra “avaliação” origina do latim avalere e o significado da palavra é valorizar algo. Sendo assim, valorizar algo é avaliar as possibilidades e fazer escolhas. Essa é uma ação humana e cotidiana, mas na escola ela tem um sentido pedagógico.

[...] o vocábulo avaliação vem do latim “avalere”, que significa “dar valor a”. Dar valor exige tomar decisões, escolher caminhos, emitir opiniões frente a um fato, objeto ou fenômeno. A todo instante emitem-se julgamentos de valor sobre fatos, circunstâncias, falas, pessoas. Deste ponto de vista, entende-se que a avaliação se mistura na rotina dos indivíduos, em seu cotidiano. Esta atitude é eminentemente humana. Mas quando se trata da instituição escolar, do lócus que sistematiza a avaliação e a transforma em ato pedagógico, o que é de fato avaliar? Para compreender esta dimensão, é necessário retomar o passado e revisar as histórias construídas e que ocuparam e ocupam espaço no aqui e no agora da escola, e esta é a finalidade desta pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico. As incursões históricas sempre remetem a reflexões sobre acertos e desacertos, e permitem a possibilidade em redimensionar novos caminhos (MACEDO e LIMA, 2013, p. 155).

Na escola, avaliar significa dar valor ao trabalho ou à ação dos estudantes. Isso pode ser feito de diferentes maneiras, como por meio de notas, atividades, conceitos ou provas. Existem vários teóricos que propõem métodos e possibilidades de avaliação mais eficazes.

[...] apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos no universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar – “prova”. Assim, revisar o termo, segundo alguns teóricos, é importante para nos aproximarmos de sua definição (QUEIROZ, 2011, p. 31)

Muitas vezes a avaliação no ambiente escolar está relacionada ao conhecimento adquirido no momento, o que determina valor e credibilidade ao aluno que alcança determinado resultado. Essa é a chamada avaliação classificatória. Esse tipo de método avaliativo é excludente, pois leva em conta apenas o momento e não o esforço do aluno. Além disso, o estudante pode estar passando por alguma dificuldade que o impede de sair bem na prova, por exemplo, por alguma questão ou problemas pessoais, sociais ou emocionais. Esse método também pode desestimular a busca pelo conhecimento, pois impõe ao aluno que ele não é capaz.

A primeira concepção de avaliação - a avaliação classificatória - está relacionada à tendência pedagógica tradicional e tem como objetivo classificar os alunos em aptos e inaptos, bons e maus, inteligentes e burros. Essa concepção de avaliação é punitiva e excludente, pois não leva em conta as diferenças individuais e sociais dos alunos (CHUERI, 2008, p. 62).

A escola precisa mudar a forma como avalia os alunos e buscar novas maneiras de ensinar e aprender, respeitando as diferenças e as potencialidades de cada um. Por

exemplo, em vez de aplicar provas escritas, a escola poderia usar projetos, dinâmicas, rodas de conversa ou outras formas de mostrar o que os alunos sabem e podem fazer.

A análise do contexto escolar aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação e confirma a ideia [...] segundo a qual é indispensável a ruptura com o paradigma epistemológico que circunscreve o processo avaliativo, para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da teoria da medida e implemente práticas pedagógicas com novos significados (BARRIGA, 2002, p. 19).

A gestão escolar não pode ser vista como uma autoridade que apenas desempenha a função de controle no ambiente escolar. Professores e alunos fazer parte de todo esse processo e precisam se sentir parte das decisões. Ou seja, a avaliação deve ser vista como algo importante e construtivo tanto para o professor quanto para o aluno. Ela pode fornecer informações úteis para o professor planejar e melhorar sua prática pedagógica. Além disso, a avaliação pode ajudar o aluno a melhorar seu próprio aprendizado.

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis [...]. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

O pensamento crítico é importante para o aluno e o professor pode ajudar nesse processo. Pensar sobre as coisas é fundamental para desenvolver o pensamento crítico. A escola é um bom lugar para aprender a pensar criticamente porque tem muitas informações que podem ajudar na reflexão e na construção crítica do aluno.

A educação tem na avaliação escolar uma maneira de aferir como os alunos vêm se apropriando do conhecimento na escola. Avaliar exige acompanhar o crescimento do educando, utilizando para isso vários instrumentos de diagnóstico, que resultam na nota como reflexo de todo o desenrolar de uma construção do pensamento científico no educando. Desta maneira, a avaliação assume um caráter mais construtivo do que instrutivo de aprendizagem. (BOTH, 2008, p. 68).

Alguns professores se elaboram seus planos de aula visando o mercado de trabalho. É de conhecimento geral que a escola tem um papel importante na construção da vida acadêmica e no futuro profissional dos estudantes. Nesse contexto, as escolas assumiram a responsabilidade de treinar e ensinar os futuros trabalhadores visando aprimorar sua eficiência e aumentar a produtividade, mas não pensando em trabalhos coletivos e de cooperação.

Muitos professores priorizam o ensino baseados apenas no mercado de trabalho. Essa é uma forma de alienação do conhecimento, pois ignora as dimensões históricas, sociais e culturais que envolvem a produção do saber. Além disso, reduz o papel do educador a um mero transmissor de informações, sem estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos (SANTOS, 2014, p. 67).

A gestão da educação decide, organiza, dirige e participa de tudo o que faz, mas é na sala de aula que ela que os professores realizam o seu projeto de ensino e aprendizagem, e é nesse espaço que podem acontecer mudanças conforme as novidades que surgem.

Ela se desenvolve fundamentalmente, na sala de aula, onde concretamente se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões (FERREIRA, 2008, p.08).

Hoje em dia, muitas pessoas estão discutindo o papel do professor, o que tem feito com que muitos reflitam sobre as influências culturais deixadas pelo período colonial e mantidas na sociedade atual. Alguns professores ainda mantêm práticas defasadas, quando os alunos não podiam questionar e só tinham que cumprir suas tarefas.

Ainda hoje, muitos professores mantêm práticas pedagógicas defasadas, que remetem a um modelo de educação bancária, em que o aluno é visto como um depósito de informações, sem voz nem vez. Nesse modelo, o aluno não pode questionar, criticar ou participar da construção do conhecimento, mas apenas reproduzir o que o professor diz (FREIRE, 2011, p. 58).

Quando o aluno tem a liberdade para questionar e refletir, ele desenvolve aspectos democráticos, pois pode expressar seus pensamentos. O professor deve incentivar esse processo e ensinar também sobre a convivência na sala de aula, que faz parte da escola. Nesse espaço, as pessoas devem agir em conjunto e pensar no bem de todos.

O professor deve ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, incentivando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do saber. Além disso, o professor deve ensinar também sobre a convivência na sala de aula, respeitando as diferenças, os ritmos e as necessidades de cada um (MORIN, 2000, p. 23).

A escola democrática faz o professor mudar seu jeito de ensinar, fazendo os alunos se interessarem mais pelo que aprendem. O professor deve falar o que eles vão aprender e por que isso é importante, conversando com eles de um jeito que faça eles

quererem aprender. O professor quer que os alunos cresçam como pessoas e saibam viver bem com os outros.

A escola democrática é um espaço de formação humana, que visa o desenvolvimento integral dos sujeitos, em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e ética. Nessa perspectiva, o professor deve mudar seu jeito de ensinar, adotando uma postura dialógica, problematizadora e emancipadora, que faça os alunos se interessarem mais pelo que aprendem, a partir de uma relação crítica com a realidade (FREIRE, 1996, p. 34).

É de conhecimento que a escola não é responsável por tudo que acontece na sociedade, porque muitas coisas dependem de órgãos governamentais e demais profissionais da educação, mas podemos considerar também que a escola precisa se esforçar mais. Isso começa ao cuidar bem do que se ensina, unindo o que os professores planejam com o que a escola deseja alcançar. Ao fazer os professores e os outros profissionais participarem disso, a escola faz um trabalho mais eficiente e organizado.

Reconhecemos o papel que tem a escola para homens e mulheres, sabendo também, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação (SCHRAM; CARVALHO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um instrumento pedagógico que contribui para verificar se o aluno aprendeu o que foi ensinado e para orientar as ações educativas. Ela é importante para o aluno, pois o ajuda a identificar seus pontos fortes e fracos, e para o docente, pois o ajuda a aprimorar sua prática pedagógica e seus métodos de ensino.

A avaliação também fornece informações sobre o resultado do processo pedagógico, permitindo aos alunos e aos educadores conhecerem o desenvolvimento e as dificuldades de cada um. Essa avaliação pode ser realizada de diferentes formas e instrumentos, dependendo da etapa e do objetivo educacional, como provas, trabalhos, portfólios, observação, autoavaliação, etc.

No entanto, a maneira como as escolas avaliam os alunos, muitas vezes, visa apenas ser um método avaliativo pontual, o que não diagnostica as necessidades de aprendizagem, como deveria ser. Além disso, a avaliação da aprendizagem deve ser um processo justo e imparcial, que respeite a diversidade e a singularidade dos alunos, considerando seus ritmos, estilos e interesses de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é importante também para a gestão democrática escolar, que é uma forma de organizar a escola de acordo com alguns princípios, como garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e que o ensino seja de qualidade. Esse modelo implica uma mudança na forma de ensinar e aprender, buscando novas maneiras de envolver os alunos e respeitar suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIGA, A. D. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOTH, I. J. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: IBEPEX, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em 02 ago. 2023.

CARVALHO, M. V. de. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Campinas: Papirus, 2000. 128 p.

CHUEIRI, V. K. Concepções sobre avaliação escolar. In: HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, M. I. S. O professor como gestor da sala de aula. Maringá: UEM, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2145-8.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. S. (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. Retratos da Escola, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107. Acesso em: 03 ago. 2023.

QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário prático de Pedagogia. São Paulo. Rideel, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; LIMA, Marcos Antônio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, nº 32, p. 155-171, maio/ago. 2013

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

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. O desafio da avaliação no cotidiano do educador. Revista Profissão Mestre, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, João. Educação e mercado de trabalho: uma análise crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

Resumo

O propósito deste artigo é suscitar uma reflexão acerca da educação inclusiva na etapa da educação infantil. A educação inclusiva é um modelo educacional respaldado por políticas públicas, entretanto, ainda encontra-se distante da realidade escolar. A reflexão visa ponderar sobre as transformações necessárias a serem realizadas desde a educação infantil, uma vez que é a primeira fase da educação básica e um período crucial para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. A construção de uma escola inclusiva, desde a educação infantil, implica-se em considerar os espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., com o intuito de viabilizar o acesso, permanência e desenvolvimento pleno dos alunos com deficiências. Estes estudantes, em virtude de suas particularidades, possuem necessidades educacionais especiais. O texto aborda, entre outros pontos, a importância de repensar a prática pedagógica como um elemento fundamental para promover a inclusão escolar na educação infantil. A prática pedagógica inclusiva deve ser construída a partir da combinação do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da abertura para buscar novas abordagens, levando em consideração a diversidade dos alunos e suas características individuais.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Inclusão. Educação Infantil Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Há pouco mais de uma década, a educação brasileira tem sido objeto de discussões mais efetivas, com um novo paradigma que busca tornar a escola um importante agente na formação humana, oferecendo a todos os indivíduos condições plenas para o seu desenvolvimento.

O movimento conhecido como inclusão escolar é relativamente recente, considerando o longo período de exclusão enfrentado por muitas minorias historicamente marginalizadas. Essas pessoas eram impedidas de terem acesso às oportunidades educacionais disponibilizadas apenas a alguns privilegiados. Nesse contexto, a educação inclusiva demanda uma reorganização no sistema educacional.

Para entender a proposta da educação inclusiva, é necessário analisar o modelo anterior para delinear o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. Nas antigas escolas e classes especiais, o objetivo era a normalização do indivíduo, buscando fazê-lo assemelhar-se ao máximo aos sujeitos considerados “normais”, para então, e somente então, poderem ser integrados ao convívio comum, ou seja, às escolas regulares.

Essa abordagem, além de negar a condição de diferença e estabelecer parâmetros homogêneos de desenvolvimento, o que é inviável, acabou descaracterizando o papel fundamental da escola. Em vez de ser uma instituição responsável pela formação das novas gerações, disseminando o conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo, passou a ter como principal e, muitas vezes, única finalidade a modificação do aluno com deficiência, seja por meio da reabilitação de funções, seja pela habilitação para desempenhar funções que eram inexistentes em virtude da deficiência.

Diante de tal panorama, a educação inclusiva compreende uma educação especial dentro da escola regular, a tornando um espaço para todos; favorecendo a diversidade a todos os alunos.

Contudo, existem algumas necessidades especiais que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem, o que acaba exigindo uma proposta de educação específica, como exemplo, utilização de recursos de apoio especializados, focando em garantir o melhor aproveitamento de todos os envolvidos no processo de aprendizado.

É imperioso lembrar que a educação é direito de todos devendo ser orientada no sentido pleno de desenvolvimento do educando, o respeito aos direitos e liberdades, é o primeiro passo para a construção da cidadania e deve sempre ser incentivado.

Para atingir esse objetivo, a educação inclusiva propõe a educação de todas as crianças em um ambiente escolar comum. Optar por esse modelo educacional não implica negar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes; ao contrário, por meio da inclusão, as diferenças não são mais encaradas como obstáculos, mas sim como manifestações de diversidade. Essa multiplicidade de experiências, originária da realidade social, pode enriquecer a compreensão do mundo e proporcionar oportunidades de convivência para todas as crianças.

Preservar a diversidade no ambiente escolar representa oportunidade para o atendimento de necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidade e potenciais do educando.

“Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equi-

dade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos—inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005)."

2. O que o Plano Nacional de Educação diz sobre a Educação inclusiva

No Brasil, a regulamentação mais recente que orienta a estrutura do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse documento, dentre outras metas e propostas inclusivas, define a nova função da Educação Especial como uma modalidade de ensino que abrange todas as etapas da escolarização, desde a Educação Infantil até o ensino superior. Além disso, o PNE promove o atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores sobre como utilizar esses recursos nas turmas comuns do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) considera como público-alvo da Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, os educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Caso um aluno apresente necessidades específicas decorrentes de suas características ou condições, ele poderá requerer, além dos princípios comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados identificados como Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O estudante poderá se beneficiar de apoios de caráter especializado, tais como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento no caso do transtorno global; e ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para atender às altas habilidades.

A Educação inclusiva se tornou um caminho essencial para abraçar a diversidade, por meio da construção de uma escola que ofereça uma proposta para o grupo como um todo, ao mesmo tempo em que atende às necessidades individuais, especialmente daqueles que correm o risco de serem excluídos em termos de aprendizagem e participação na sala de aula.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Ela promove uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deve refletir a diversidade humana, não ocultá-la. Claro que isso pode gerar novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais necessárias para uma convivência democrática. O resultado final, muitas vezes desconsiderado por alguns, é uma Educação de qualidade para todos. (MENDES, 2012).

3. O que é um projeto pedagógico inclusivo?

Os educadores estão cada vez mais conscientes da diversidade humana e das diferenças individuais presentes em seu grupo de alunos. Eles enfrentam a urgência de transformar o sistema educacional para garantir um ensino de qualidade a todos os estudantes. Simplesmente matricular alunos com necessidades educacionais especiais não é suficiente; a escola precisa oferecer condições para a operacionalização de um projeto pedagógico inclusivo. A inclusão deve assegurar a todos os jovens e crianças o acesso à aprendizagem por meio de todas as oportunidades de desenvolvimento oferecidas pela escolarização.

Diversas mudanças são indispensáveis, incluindo a reestruturação física para eliminar barreiras arquitetônicas, a introdução de recursos e tecnologias assistivas e o aumento do número de profissionais especializados no ensino, que ainda é insuficiente. Além disso, é necessário compreender e incorporar esses serviços na escola regular e buscar alternativas para a organização, planejamento e avaliação do ensino.

Outro ponto crucial é a formação dos professores para a inclusão. A transformação do paradigma educacional exige que os professores estejam preparados para a nova prática, de forma que possam atender às necessidades do ensino inclusivo. O conhecimento está em constante construção à medida que as experiências se acumulam e as práticas anteriores são transformadas. Portanto, a formação continuada desempenha um papel fundamental na prática profissional.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é uma parte essencial do paradigma de uma sociedade democrática, comprometida com o respeito aos cidadãos e à cidadania. Esse paradigma se reflete na escola por meio do projeto pedagógico, que orienta suas ações, explicita sua política educacional e demonstra seu compromisso com a formação dos alunos, bem como com ações que promovam a inclusão social.

O projeto pedagógico é o guia que direciona as atividades escolares, revelando a visão da escola e as intenções da equipe de educadores. Com base nesse projeto, a escola organiza suas ações, proporciona apoio administrativo, técnico e científico para atender às necessidades da Educação inclusiva, planeja suas atividades, cria propostas cur-

riculares diversificadas e abertas, flexibiliza seu funcionamento e atende à diversidade dos alunos. Além disso, estabelece redes de apoio que contam com a presença de profissionais especializados, buscando favorecer o processo educacional.

A concretização do projeto pedagógico ocorre na sala de aula, sendo elaborado nos diferentes níveis do sistema educacional. Vários fatores podem influenciar a dinâmica da sala de aula e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Planejamentos que contemplam diferentes estratégias organizacionais, com possibilidades de ajustes ou flexibilizações, têm sido amplamente discutidos como opções para romper com práticas restritivas e limitadoras.

4. Formando redes de apoio à Educação Inclusiva

Os sistemas de apoio têm início dentro da própria escola, abrangendo a equipe e a gestão escolar. O aluno com necessidades especiais não é considerado apenas responsabilidade do professor, mas de todos os envolvidos no processo educacional. Para isso, a direção e a coordenação pedagógica devem criar oportunidades para que os professores possam expressar suas dúvidas e preocupações. Ao legitimar as necessidades dos docentes, a equipe gestora pode organizar espaços para acompanhar os alunos, compartilhar relatos sobre as condições de aprendizagem e situações da sala de aula, além de discutir estratégias e possibilidades para enfrentar os desafios. Essas ações geram temas para estudo e pesquisa, contribuindo para a formação contínua dos educadores.

A família desempenha um papel crucial como parte da rede de apoio, sendo a instituição primordial e significativamente importante para a educação dos alunos. Ela é uma fonte de informações essenciais para o professor sobre as necessidades específicas da criança. Estabelecer uma relação de confiança e cooperação entre a escola e a família é fundamental, pois esse vínculo favorecerá o desenvolvimento da criança.

Profissionais da área de saúde que trabalham com o aluno, como fisioterapeutas, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos ou médicos, também integram essa rede de apoio. Esses profissionais podem esclarecer as necessidades das crianças e jovens e sugerir ao professor determinadas alternativas para atender tais demandas de forma mais efetiva.

Na perspectiva da Educação inclusiva, os apoios centrais englobam os serviços da Educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são os recursos fundamentais a serem incorporados à escola. O aluno tem o direito de frequentar o AEE em horário complementar às aulas regulares. O sistema público tem organizado salas multifuncionais ou salas de apoio, seja na própria escola ou em instituições conveniadas, com o objetivo de oferecer recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar barreiras, favorecendo a plena participação social e o desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme o Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado de instituições públicas ou de entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno ao disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminam barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem. Recursos de acessibilidade na Educação são aqueles que garantem condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, espaços, mobiliários e equipamentos, sistemas de comunicação e informação, transporte e outros serviços (CNB/CNE, 2009).

Embora ainda não apresente números significativos, a inclusão tem sido gradualmente incorporada, revelando ações práticas que podem apoiar o professor. Um exemplo é ter um segundo professor na sala de aula, presente durante todas as aulas ou em momentos específicos, atuando de diferentes formas, como intérprete, apoio, monitor ou auxiliar. Esse professor pode ter formação específica ou básica, ou até mesmo ser um estagiário. A participação do professor do AEE pode ocorrer na elaboração do planejamento e no suporte à compreensão das condições de aprendizagem dos alunos, auxiliando a equipe pedagógica.

Uma outra atividade que se destaca na prática inclusiva para favorecer os educadores é a adoção da práxis—ou seja, a integração dos conteúdos com as diversas atividades presentes no trabalho pedagógico, tanto no ensino, nas interações, no espaço e no tempo. Esses procedimentos proporcionam aos alunos a oportunidade de reorganizar o conhecimento, respeitando seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

É importante ressaltar que a Educação inclusiva, como uma prática em construção, ainda está em fase de implementação. Enfrentar os desafios é uma tarefa complexa, mas as iniciativas e alternativas promovidas pelos educadores são fundamentais. As experiências têm se concentrado não apenas na convivência, mas também nas possibilidades de participação e de aprendizagem efetiva de todos os alunos.

5. Adaptação curricular

Para estabelecer as flexibilizações na escola inclusiva, é fundamental refletir sobre os possíveis ajustes relacionados à organização didática. No entanto, é importante ressaltar que qualquer adaptação não deve criar um plano paralelo, segregado ou excludente. As flexibilizações e/ou adequações da prática pedagógica devem estar alinhadas com uma única premissa: diferenciar os meios para garantir a igualdade de direitos, especialmente o direito à participação e ao convívio.

O desafio atual é avançar para uma maior valorização da diversidade, sem desconsiderar o que é comum entre os seres humanos. Enfatizar demais as diferenças pode levar à intolerância, à exclusão ou a atitudes fundamentalistas que limitem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Além disso, pode justificar a criação de currículos paralelos para diferentes culturas ou para pessoas com necessidades educacionais especiais (BLANCO, 2009).

Além disso, para que o projeto inclusivo seja efetivamente implementado, é fundamental que o professor mantenha uma atitude positiva e esteja disponível para criar uma atmosfera acolhedora na sala de aula. A sala de aula desempenha um papel crucial ao afirmar ou negar o sucesso e a eficácia da inclusão escolar, mas isso não significa que a responsabilidade recaia apenas sobre o professor. Ele não pode estar sozinho nesse processo, pois é essencial contar com uma rede de apoio, tanto dentro como fora da escola, para tornar a inclusão uma realidade.

No caso das crianças com necessidades educacionais especiais, uma rede contínua de apoio deve ser providenciada, variando desde ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola. Quando necessário, essa rede de apoio pode expandir-se para incluir a assistência de professores especializados e pessoal de apoio externo, de acordo com as demandas específicas (Declaração de Salamanca, 1994).

6. CONCLUSÃO

A escola comum desempenha um papel fundamental na formação de gerações com visões diversas sobre o próximo, criando cidadãos com experiências únicas de convivência com a essência humana, ou seja, com as nossas diferenças. O preconceito, a discriminação e a estigmatização são comportamentos aprendidos. Quando uma criança ingressa em um ambiente escolar que valoriza e acolhe as diferenças, ela aprende de maneira natural a respeitar o outro pelo que ele é e pelo que é capaz de fazer. Ela compreende que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites revela a limitação de quem os impõe.

Portanto, considerar uma mudança de paradigma e transformar a escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo implica reconhecer que a educação infantil é o ponto de partida para efetivar essas mudanças. A construção de um ambiente inclusivo oferece condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam refletir sobre si mesmos e ouvir o outro. Dessa forma, abre-se espaço para uma convivência mais respeitosa e enriquecedora, em que a diversidade é celebrada e todos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Acesso em: 10 de julho de 2023.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 01 novembro de 2020.

SEKKEL, M. C., CASCO, R. Ambientes inclusivos para Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C., FERRARI, M. A. L. D.;

SEKKEL, M. C. Educação inclusiva: percursos na educação infantil. São Paulo:

Casa do Psicólogo, 2011.

DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

ROSENIL CANDIDO PACHECO

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso busca abordar o Direito à Educação previsto constitucionalmente e quais os meios para a garantia de uma educação de qualidade. Tem como ponto principal de discussão sobre a qualidade do ensino previsto no artigo 206, VII, da Carta Magna. Para demonstrar a importância desse direito, utilizaremos o método dedutivo e técnica da documentação indireta, por meio dos recursos bibliográficos. Apresenta-se uma breve exposição sobre a evolução histórica da educação no Brasil, demonstrando que a educação formal sempre foi privilegiada às classes dominantes, ficando a maioria do povo à margem do ensino sistemático-científico, o que resultou em graves problemas sociais e educacionais até os dias de hoje. Enfoca-se o direito à educação com qualidade. Para tal discute o que vem a ser qualidade na educação e como poderia ser definida, expondo alguns obstáculos com uma breve explanação sobre alguns dos problemas causadores da falta de qualidade no ensino público, sugerimos, sob uma nova ótica, algumas alternativas que podem ajudar na busca de uma melhor qualidade para educação.

Palavras- Chave: Direito; Educação; Gestão democrática; Constituição; Qualidade.

ABSTRACT

This Course Completion Work seeks to address the Constitutional Right to Education and what are the means to guarantee quality education. Its main point of discussion is the quality of education provided for in article 206, VII, of the Magna Carta. To demonstrate the importance of this right, we will use the deductive method and technique of indirect documentation, through bibliographic resources. A brief exposition on the historical evolution of education in Brazil is presented, demonstrating that formal education has always been privileged to the dominant classes, leaving most of the people on the sidelines of systematic-scientific education, which resulted in serious social and educational problems until nowadays. It focuses on the right to quality education. To this end, it discusses what quality is in education and how it could be defined, exposing some obstacles with a brief explanation of some of the problems that cause the lack of quality in public education, we suggest, from a new perspective, some alternatives that can help in the search for a better quality of education.

Keywords: Law; Education; Democratic management; Constitution; Quality.

INTRODUÇÃO

A permanência na escola constitui-se no maior desafio da educação escolar brasileira, porque os indicativos de exclusão ainda ilustram de forma constrangedora as resenhas estatísticas. Sabemos que o direito à Educação não é mais tão só o direito à vaga, mas é o direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso. Destacamos que a necessidade da implementação dos projetos governamentais destinados ao auxílio a famílias carentes, já que, na maioria absoluta das vezes, a promoção social de uma criança ou adolescente implicará resgatar para a cidadania também os seus familiares. Observa-se também que o sistema educacional se constitui juntamente com a família em extraordinária agência de socialização do educando para que fique longe da marginalização. Diante desta realidade o presente artigo tem como objetivo demonstrar a importância da educação para diminuir as desigualdades existentes. Neste contexto, a educação continua sendo considerada um dos instrumentos privilegiados para erradicar a pobreza e para prover de igualdade de oportunidades aos cidadãos.

Este estudo está estruturado a partir de uma abordagem qualitativa com uma investigação subsidiada por uma pesquisa bibliográfica, pretende contribuir de forma precisa e atualizada, o procedimento adotado foi à elaboração de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada através de leitura e releitura bibliográficas que se constituíram os caminhos da proposta de trabalho.

Como procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho adotou-se a pesquisa bibliográfica, na qual selecionaremos referenciais teóricos, resumos, leituras analíticas, comparativa através da Internet e ao final a elaboração e escrita do artigo. Para tanto utilizamos de método dedutivo, partindo do fato geral, qual seja educação, até chegar ao ponto central do trabalho, que seria a qualidade da educação pública.

O tema foi escolhido por contribuir com embasamentos teóricos sobre as principais políticas públicas na educação. Nessa visão, a educação condiciona o modo de vida de um povo, onde educar e governar são sempre práticas inacabáveis para os pesquisadores e educadores, assim como sua reflexão e crítica sobre essas práticas.

As práticas educativas, os princípios e valores apoiados na aprendizagem de todos os alunos, são ferramentas para que a marginalização não ocorra no âmbito escolar, acrescentando que é dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a

capacidade de cada um. (art. 208, V). Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Além do aprendizado dos conteúdos formais, a aquisição de sociabilidade e o exercício da cidadania.

As condições para a construção de uma sociedade democrática, com justiça social, dependem da universalização do ensino básico com qualidade, mantendo-se todos, principalmente crianças e adolescentes, nos bancos escolares. Não devemos esquecer que além do sistema educacional temos também a saúde, segurança, habitação, que levam um país a marginalização.

Na busca pela gestão democrática da gestão educacional a educação no Brasil vem suscitando discussões em muitas vertentes, inclusive a gestão democrática do ensino público no Brasil.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente trabalho, destacam-se alguns elementos que caracterizam esta discussão. Num primeiro momento, apresenta-se um sucinto histórico sobre a gestão democrática da educação, mostrando o movimento da sociedade brasileira e dos profissionais da educação para incorporá-la, como um princípio, na legislação brasileira e a busca em efetivar sua prática nos sistemas públicos de ensino. O segundo momento traz à discussão de alguns autores sobre a temática.

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática deste (BRASIL, 1988).

De acordo com CASASSUS, (2002) “As políticas públicas precisam priorizar o combate às desigualdades sociais e um grande passo é promover a educação de qualidade como um Direito Social”. Acreditar que o pouco que se tem feito é suficiente é concordar com que uns podem ser profissionais qualificados e outros não, é estimular a violência pelo anelo da fome.

Ainda segundo o autor “A exclusão social estende uma raiz por uma extensão muito longa, enquanto que o combate à exclusão é priorizar investimentos públicos tornando todos, partes de mais homogêneas”. A exclusão social é marcada por uma série de fatores, mas com certeza o princípio educacional é um dos pilares que propicia a tal. A educação é vital para a conquista do desenvolvimento econômico de um país. Os mais bem sucedidos em todas as áreas são aqueles que têm acesso à educação e consegue romper com as limitações. Ter políticas públicas que priorize a educação é vantagem não somente para o educando mais para o país como um todo, pois o alto índice de criminalidade está associado à baixa escolaridade, bem como o desemprego e seus efeitos em cascata. (CASASSUS, p. 34, 2002).

A educação é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país. É por este motivo que os países desenvolvidos possuem altos índices de escolarização. Podemos afirmar que a educação está entre as atitudes mais importantes de uma sociedade. Porém, a nível nacional, nos encontramos diante de um quadro histórico educacional extremamente diversificado. Uma grande porcentagem da população brasileira ainda é privada da educação escolar, sem acesso a informações elementares, isto, se dá principalmente as condições socioeconômicas de nosso país, pois vivemos em sociedade onde nem todas as pessoas têm oportunidades educacionais iguais. Segundo CARNOY (2003 p. 254), as novas formas de organização do processo produtivo impuseram modificações nas relações de trabalho e nas atividades profissionais. Essas mudanças exigiram uma elevação no nível de qualificação profissional que deveria ocorrer por meio da educação. Os países periféricos foram obrigados pelos organismos internacionais a aumentarem os gastos com a educação para capacitar sua população e torná-la mais instruída.

A qualidade dos serviços educacionais é medida por meio da comparação entre vários países, mas a qualidade é pautada nas disciplinas científicas, como matemática, línguas e nas tecnologias da comunicação. A cultura baseada na valorização comercial das pessoas e bens gera a marginalização de uma grande parcela da humanidade.

Norteiam a busca desse padrão de gestão educacional os princípios de focalização, flexibilização e mobilização. Na verdade, trata-se de princípios que têm dirigido a ação do Estado na área social, segundo critérios político-econômicos postos pelo ajuste estrutural.

Ao estabelecer a gestão democrática como um princípio, a Carta Magna institucionaliza práticas já existentes de participação e descentralização em muitos sistemas de ensino público. Algumas dessas práticas, inclusive, são amparadas por instrumentos legais. Como exemplos de algumas experiências democráticas.

Segundo Paro (2001), “a opção democrática denota a possibilidade para a mundialização econômica e também para a educação”. Nesta conjuntura a educação no

panorama mundial passa a se orientar sob novos paradigmas com estratégias de políticas locais para abarcar o contexto social na educação. Para tanto falar em gestão democrática é acreditar em uma educação com relevância social e em uma escola construída a partir de uma ação coletiva. Assim, se o propósito é formar cidadãos participativos e responsáveis, a gestão democrática é a política mais necessária para o gestor escolar. Só a partir da ação do gestor, da participação da comunidade interna e externa que será possível desenvolver e vivenciar a democracia no dia- a – dia da escola e levá-la a considerar a participação entre toda comunidade.

É importante ressaltar que essa incorporação não ocorreu de forma passiva, pelo contrário, resulta de embates entre a Assembleia Constituinte e os movimentos dos educadores, fortalecidos pela participação da sociedade brasileira na reivindicação por uma escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração dos professores.

Segundo Gadotti (2001, p. 219) consequentemente, a política educacional brasileira pauta-se por uma racionalidade instrumental e utilitarista da educação. Por um lado, vista como ferramenta da competitividade e condição de desenvolvimento econômico e de inserção do País na "nova" ordem econômica mundial. Por outro, vista como ferramenta da governabilidade, condição de produção da cidadania requerida pela sociabilidade capitalista em configuração inclusive para a consolidação da ordem democrática requerida pela mesma.

A partir dessas diretrizes, delineia-se qual qualidade e equidade do ensino a gestão educacional deverá garantir o que e o quanto se vai descentralizar, o significado e os limites da autonomia de gestão, assim como são criados os caminhos e as possibilidades para a privatização e para o controle centralizado da qualidade do produto, dimensionada especialmente em termos de custo-benefício. A direção, o próprio caráter, as formas de realização e os critérios de qualidade da "reordenação" da gestão educacional são condicionados, em grande parte, pela função maior que se tem em vista para a educação: a de "ferramenta da competitividade e da governabilidade democrática".

Entrega-se ao mercado a incumbência de satisfazer necessidades sociais e reintegrar as maiorias socioeconômicas e politicamente marginalizadas, sem levar em conta a realidade de sua estrutura e realização nos âmbitos nacional, regional e mundial.

1.1 Análise dos Referenciais Teóricos

A análise dos referenciais teóricos demonstra que as Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional.

Concordamos com CHAUÍ, (1986) quando diz que a exclusão social estende uma raiz por uma extensão muito longa, enquanto que o combate à exclusão é priorizar investimentos públicos tornando todos, partes de mais homogêneas. A exclusão social é marcada por uma série de fatores, mas com certeza o princípio educacional é um dos pilares que propicia a tal. A educação é vital para a conquista do desenvolvimento econômico de um país.

Entendemos que a educação é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país. É por este motivo que os países desenvolvidos possuem altos índices de escolarização. Podemos afirmar que a educação está entre as atitudes mais importantes de uma sociedade. Porém, a nível nacional, nos encontramos diante de um quadro histórico educacional extremamente diversificado.

Segundo Adorno (1995, p. 121-122). “à contribuição da Educação Emancipadora, neste sentido, é de trazer um olhar crítico sobre a sociedade capitalista, analisando-a como um sistema de classes, na busca de fomentar uma consciência acerca do papel político e econômico que a maioria da população exerce nesta sociedade”. Isso corresponde a uma compreensão em que não se distingue teoria e prática, Educação e sociedade, e que, considera perfeitamente factível estabelecer uma relação entre a situação objetiva dos segmentos oprimidos da população, e a consciência sobre as necessidades e sobre as tarefas futuras da classe trabalhadora.

Uma grande porcentagem da população brasileira ainda é privada da educação escolar, sem acesso a informações elementares, isto, se dá principalmente as condições socioeconômicas de nosso país, pois vivemos em sociedade onde nem todas as pessoas têm oportunidades educacionais iguais.

Sabe-se que a escola tem um impacto muito forte no rendimento acadêmico dos alunos, de acordo com, o rendimento escolar vai muito além das fronteiras da instituição escolar. Este rendimento decorre do ambiente familiar, dos recursos investidos pela família, do convívio social, do acesso a informação, pois, quando os pais têm um nível de escolaridade maior, eles têm mais conhecimento, automaticamente mais condições de acompanhar os filhos em suas tarefas escolares.

Podemos considerar, portanto, a proposta de Educação emancipadora como uma proposta que deve ser incluída no contexto mais amplo da luta da classe trabalhadora, mas que pretende abrir espaços de diálogo

acerca das contradições expostas pelo capitalismo, voltados para o avanço da consciência de professores, alunos e comunidade, em uma proposta que dê conta de refletir sobre as necessidades inscritas na vida das camadas populares, tendo como norte, a desnaturalização da desigualdade social.

Neste sentido, o trabalho progressista dos professores não encontra seus limites nas paredes de uma sala de aula, pelo contrário, inicia-se pelas relações com os alunos e se estende pela mobilização acerca de melhores condições de atuação profissional. Isto inclui um diálogo voltado para uma reflexão em torno do impacto que esta dinâmica social exerce na atuação docente, da necessidade de mobilização e organização dos docentes nas críticas às reformas neoliberais e à própria resistência às mudanças - fator característico da nossa sociedade -, na melhoria das suas condições de trabalho e de planos de carreiras mais consistentes e bem remunerados (FREIRE, 2001; 2003).

O que se percebe na educação são prioridades que são substituídas por outros interesses. No entanto os esforços são a nível mundial tem buscado atenuar a diferença entre o que têm e os que não têm. É preciso reconhecer que o país avançou significativamente na assistência aos necessitados, todavia é preciso mais investimento no que é base da desigualdade social. A distribuição de cestas básicas é paliativa para matar a fome e isto é o que muitos governos têm feito, porém é necessário investir na sociedade para que tenha sua fonte de renda gerando meios de subsistência do indivíduo no grupo. Isto é um sistema complexo mais perfeitamente viável dependendo de iniciativas públicas onde a educação é mola mestra. Todos os segmentos da sociedade precisam estar envolvidos na transformação cultural de um povo. As políticas públicas precisam assistir a grupos e entidades que luta contra esta segregação social que se perpetua por todas as nações.

Em primeiro lugar, entendemos que nenhuma política educativa pode ser efetiva como estratégia de luta contra a pobreza se não leva em conta os efeitos da pobreza sobre a educação. Essa omissão persistente nas diferentes aproximações de política educativa não só torna relativa a centralidade da educação como mecanismo de ruptura da pobreza Inter geracional, mas ainda explica por que em tantas ocasiões políticas pensadas para os coletivos mais desfavorecidos os resultados são medíocres.

Para que possam constituir referencial às ações ante pobreza, os modelos propostos, especificados de acordo com situações sociais previamente analisadas e interpretadas, posicionam-se, com relação a programas ou projetos, em nível de maior generalidade.

A Educação como Direito Social na Constituição Federal reza no seu Art. 6º, que são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. No Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, o gestor escolar deve ser um profissional com consciência crítica do trabalho que desenvolve que realize planejamento, através de ações participativas e coletivas em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pelo processo de ensino. Esta forma de gerir possibilita uma permanente reflexão sobre as metas da escola, enquanto instituição de ensino, comprometida com os resultados da aprendizagem.

A LDB, ao estabelecer as diretrizes nacionais para os sistemas de ensino, limita a gestão democrática à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e das comunidades escolar e local no conselho escolar. Talvez por respeito à autonomia dos sistemas de ensino, ou porque o assunto é muito polêmico, nada aponta com relação à eleição de diretores da escola. Aceitando que a escola pública pertence aos cidadãos, a participação da comunidade na escolha dos dirigentes escolares se torna relevante. Afinal, o compromisso, a lealdade do dirigente, tende a apontar para a direção de onde deriva seu poder. A eleição do dirigente escolar por sua comunidade seja diretamente ou por meio do conselho escolar, não é suficiente para garantir gestão democrática, mas seguramente é importante e necessária.

O significado dos Conselhos Escolares, concebidos pela LDB, na educação básica, parte do mesmo pressuposto de expressar a voz da sociedade, como exercício de poder, via participação, das "comunidades escolar e local" (LDB, art.14). Sua atribuição é dizer ao governo (da escola) o que a comunidade quer o que deseja ver feito, deliberando e aconselhando os dirigentes, no que julgarem prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola.

ADORNO (1995) nos lembra que um ponto de vista é apenas a vista desde um ponto. A visão do todo, seja do sistema municipal de ensino, seja da escola, requer a vista desde os diferentes pontos: dos dirigentes, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e dos outros atores sociais aos quais as instituições educacionais pertencem. O conselho será a voz e o voto dos diferentes atores sociais desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico.

O significado da representação nos conselhos permanece, entre nós, sendo uma questão polêmica, que envolve as formas de

representação e o papel dos representantes nos conselhos. É preciso distinguir, claramente, o espaço de defesa dos interesses corporativos do espaço de defesa dos interesses coletivos, distinguir os objetivos do todo social e de suas partes. Os interesses corporativos têm seus espaços próprios de afirmação. Um conselho de educação se situa no espaço dos interesses coletivos, do projeto educacional fundamentado na nacionalidade, na cidadania, que requer uma visão do todo, construída desde os diferentes pontos de vista das categoriais sociais. Isso requer visão de nacionalidade e sensibilidade política, situando o interesse coletivo acima dos interesses das categorias. Espaços para representação hegemônica são antagônicos à natureza de um conselho, uma vez que esta consagraria a prevalência da visão a partir de um "ponto de vista"

Segundo Oliveira (2001), mudar a concepção de pertença do bem público é essencial para o efetivo exercício da cidadania, que se fundamenta na autonomia e na participação, como exercício de poder, e ambas, por sua vez, fundamentam o princípio da gestão democrática da educação pública. Essa mudança de paradigma a Constituição e a LDB já instituíram, mas, para que o novo paradigma tome efetivamente o lugar do velho, a caminhada das práticas sociais requer insistência, persistência e presença na consciência dos cidadãos.

O primeiro desafio seria implantar as pedagogias participativas. E por que são desafiadoras? Simplesmente porque formam a pedagogia da gestão democrática. A construção de uma comunidade democrática vai muito além de uma ou outra prática democrática. Para Gadotti, (2006), este desafio não consiste somente em conscientizar as pessoas, mas a raiz da ideologia democrática deve estar na cultura da comunidade. O ambiente escolar deve estimular e conceder oportunidades para que todos participem da construção da escola, a começar pelos alunos, pois, a "escola precisa formar o cidadão, mas não apenas para ele entrar no sistema, mas para mudar. Para isso, ela não só precisa ensinar, mas aprender a ser democrática, juntamente com a população" (GADOTTI, 2006).

A pedagogia participativa precisa ser a fonte de energia do trabalho docente e pedagógico da instituição, de modo com que práticas autoritárias já não mais se façam presentes, São necessários que autonomia e participação sejam princípios pedagógicos da escola. Ainda que não tenha forças suficientes para transformar a sociedade, a escola pode contribuir para a mudança, assumindo a posição de propulsora da democracia. Estimular as famílias a participarem da gestão educacional, acompanharem os filhos no cotidiano escolar e incentivá-las a levarem a pedagogia participativa para o convívio familiar das crianças, torna-se fundamental para a construção de uma comunidade democrática e para o fortalecimento dessa pedagogia. As crianças precisam, também, de aprender a tomar decisões, pois ninguém aprende a fazer escolhas se sempre existirem pessoas que façam isso por nós. Aprendemos a decidir tomando decisões.

O segundo desafio abrange a inclusão dos alunos da educação básica como sujeitos participantes dos conselhos escolares e equivalentes. Para se construir a gestão democrática, é preciso envolver a participação dos estudantes no controle social, deve-se começar incluindo os alunos desde a educação infantil na gestão da educação. As estruturas dos espaços de controle social estão excluindo as crianças, sobretudo os estudantes da educação infantil.

O terceiro desafio toca na questão da participação social, aquilo que Gadotti (2014) aponta como sendo espaços do controle social. Estes espaços precisam se apropriar da participação popular de modo a se transformar naquilo que denomina de dispositivo discursivo, Carnoy, (2002) de signo ideológico, ou seja, os mecanismos que funcionam por representação necessitam representar as diferenças culturais e sociais no caso dos conselhos escolares, dos sujeitos das comunidades escolares e no caso do conselho municipal e das conferências, da população do município.

E o quarto desafio refere-se à implementação do Plano Nacional de Educação – PNE. As políticas públicas que forem postas em prática a partir do PNE são fundamentais para que a sociedade brasileira tenha uma educação de qualidade e democrática, por isso é fundamental o cumprimento de todas as metas previstas no plano. É imprescindível pensar no conjunto de metas do PNE. E no que tange a gestão democrática, o cumprimento das metas 19 e 20 são essenciais para que se estabeleça uma ampla participação da sociedade na educação. Os três desafios que foram colocados anteriormente dependem muito destas duas metas.

De certa forma, ela contempla a melhoria das estruturas dos espaços de participação social e fomenta a participação popular tendo como estratégias: incentivar a elaboração de legislação para a gestão democrática nas escolas, com participação da comunidade na escolha da direção; a formação de conselheiros; criar fóruns permanentes de educação; estimular a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais garantindo estrutura e condições para o funcionamento; constituir e fortalecer os conselhos escolares e municipais assegurando funcionamento autônomo; ampliar a participação dos sujeitos da comunidade na formulação dos projetos políticos pedagógicos (na LDB previa somente os profissionais); favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira; e desenvolver a formação dos diretores e gestores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil alcançou recentemente avanços importantes em relação à ampliação do acesso a todos os níveis e modalidades educacionais. Porém, os desafios ainda são muitos, considerando a baixa escolaridade média da população e a desigualdade educacional no país.

Evidencia-se que modificar a organização e reordenar a gestão da educação foi problemas que compareceram recorrentemente na discussão da política educacional brasileira, em diferentes momentos históricos, pondo em pauta temas como descentralização, municipalização.

Percebe-se que a construção de uma educação como exercício de diversidade efetiva para o Brasil demanda a elaboração de estratégias políticas que contemplem todo o setor da educação nas suas diversas dimensões e níveis e segmentos que compõem a sociedade brasileira, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, para que efetivamente sejam atendidas as múltiplas demandas da sociedade. É preciso reconhecer a diversidade sem negar ou marginalizar.

Oferecer a "Educação para Todos" demanda mais do que propor um sistema de ensino único. É preciso atender as diferentes demandas, necessidades e uso da escolaridade nas diferentes populações e regiões.

São muitos os fatores que tornam o acesso à educação um desafio para muitos brasileiros. Pobreza, disparidade de gênero, isolamento geográfico, dentre outros. Agravando ainda mais o problema, encontramos a situação da qualidade da educação. A falta de recursos, conteúdos e uma escolarização diferenciada que atenda as diferentes demandas sociais e populacionais é uma das maiores barreiras de acesso à educação a grande parte da população.

Muito debatemos em nossa sala dos professores sobre a efetiva função da educação, sobre a importância dela ser construtiva e ter no aluno seu sujeito da aprendizagem. No entanto, ao oferecer uma educação padrão para todos, desconsiderando sua regionalidade, condições sociais, familiares, econômicas etc., afastamos ainda mais a Escola de seu real papel e aumentamos a desigualdade na sociedade e entre as populações.

O processo de gestão democrática das instituições educacionais conquistou um espaço na legislação brasileira e representa a expressão de um anseio popular. Pode ser considerado um novo projeto de educação para o Brasil e um instrumento precioso para consolidar e assegurar a democracia do país. Não é um caminho fácil, se considerarmos, principalmente, a conjuntura atual e a história de autoritarismo e patrimonialismo do nosso país, mas é um caminho possível, que depende das ações adotadas pela sociedade e sistemas de ensino. Embora as experiências de gestão democrática estejam ainda distantes do ideal almejado, essas diferentes práticas são importantes como tentativas de consolidação deste processo e ensejam novas pesquisas sobre a temática no campo educacional.

A luta por uma educação pública e igualitária deve estar na pauta das lutas políticas nos mesmos níveis das demais lutas sociais e econômicas, como a reforma agrária, a luta por moradia, a defesa do setor público e a luta por salários dignos. Se não rompermos com a atual situação educacional, e esse rompimento só será possível por meio de uma ampla luta social, jamais construiremos bases realmente sólidas para superarmos nossa desigualdade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, F.; CAPRI, L. e RIBEIRO, M.V. História da Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100003. Acesso em 20 de jul. de 2022

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acessado em: 06 de ago.2022.

_____. Constituição. Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 1988 e suas emendas. Antônio Cezar Peloso, organizador; José Roberto Neves Amorim, colaborador. Barueri, SP: Manole, 2011f.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 06 de ago. 2022

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de maio de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm.. Acesso em: 03 de jul.2022

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6

(seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06. Acesso em: 03 de jul.2022

CASASSUS, Juan. A Escola e a Desigualdade. Brasília, Plano, 2002. Disponível em: https://docplayer.com.br/62180014-A-escola-e-a-desigualdade-1.html. Acesso em 03 de jul.2022

CARNOY, Martin. Mundialização e Reforma na Educação. Brasília, UNESCO, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência: Aspecto da Cultura Popular no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1986. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37432. Acesso20 de jul de 2022

FERNANDES, F. das C. Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf. Acesso em 10 set 2022.

FREIRE, P. Educação para a liberdade. Porto: Escorpião, 1973.

_____ Ação cultural para a liberdade e outros escritos. (9ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____ Política e Educação 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. História, das Ideias Pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010. 319 p. Disponível em: http://www.diaadia-educacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_lucianalulibraga.pdf. Acesso em 25 de ago. de 2022.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3ª Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2001. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gdep_4ed-rev-atual-2.pdf. Acesso em 21 de set de 2022

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS

ROSENTINA SANTOS CASTRO

RESUMO

O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

Palavras-Chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; desempenho escolar; prática docente.

ABSTRACT

This article aims to review the literature on academic production with a focus on the clinical and educational aspect of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, aiming at a comprehensive understanding of this syndrome that requires knowledge from the educator to help the child with the disorder to overcome the barriers that impede their learning. Attention Deficit Hyperactivity Disorder is present in the classroom, and the teacher is responsible for developing pedagogical strategies to improve the school performance of these children, which demands a study of the different angles that permeate this disorder and its particularities, clinical and educational aspects. relevant to complement the teaching practice with these students.

Keyword: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, school performance, teaching practice.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogo entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A "[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]".(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnostica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como "diagnóstico dimensional", isto é, todos temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque "voam" o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por "bobagens" nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem. (MATTOS, 2015, p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa

etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.

Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH,80%são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado. E realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações

O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.

Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção

Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.

Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.

As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança.

Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.

Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em

nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto está associada a ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apesentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado.

O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissio-

nais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

Para Rohde et al. (2000), as intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração.

Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado ,pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado .

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este individuo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% e 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem-feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança

da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula.

Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hiper medicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. J. Pediatr, v.2, Supl 1,2002.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014.

AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire, Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica a Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças Estud, Psic vol. 20 no 3 jul./ set 2016.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Rev. psicopedag. [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade artigo ver neurociência, 1999.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Dissertação jan. 2016.

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ROHDE, Luís Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

O MUNDO DAS HISTÓRIAS E A CRIATIVIDADE

RUTE HELENA DA SILVA SANTOS

Resumo

A criança tem a facilidade em criar, ampliando seu conhecimento em um mundo de mágica, cores e conhecimento, ler fortalece a imaginação em vários aspectos principalmente nas linguagens do conhecimento. A leitura na infância acontece mesmo sem saber ler, e na escola que as culturas se interagem mostrando o que o outro sabe. ao ouvir as crianças é possível ver o quanto ela observa, ela desenha sua família, seus amigos suas professoras de uma maneira carinhosa com detalhes de seu momento, e quando ouve uma história e capaz de reproduzir muito conhecimento e magia. O artigo é uma referência bibliográfica que conta com autores que acreditam na infância.

Palavras-chave: Magia; Leitura; Criança; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O mundo da criança e cheia de criatividade, sendo ampliada na fase escolar principalmente na educação infantil, onde os desejos e o olhar para a magia crescem a cada dia de escola.

Na escola a leitura tem o poder de fazer com a criança viaje além das montanhas e de seus sofrimentos, ela acredita que ali e o melhor para ela estar, e importante que as reflexões sempre esteja presente para que ela conte e mostre o que ela aprende.

Na vida da escola todo conhecimento e importante para que a magia dos contos se expande de forma de aprendizagem, a vida amplia a cada novo dia, mostrando como e importante a escola e suas dinâmica.

A leitura deve ser oferecida aos alunos diariamente, pois o leitor se forma através das mais diversas leituras. A escrita precisa ser treinada a todo o momento, quanto mais se escreve mais se aprende. A importância do professor em todo processo do ensino, e ele que planeja ações, avalia e refaz o planejamento quando necessário.

A alfabetização acontece desde o nascimento da criança, e na escola que as coisas começam a ter valor e significado por isso ampliar esse momento é papel da escola, sua construção do conhecimento vai acontecendo a cada dia.

A criança com dificuldade no processamento auditivo central precisa de um apoio diferenciado, por isso investir na formação e conceitos de distúrbios ajuda no trabalho com a criança.

Muitas vezes é na educação infantil que o professor percebe alguma dificuldade do aluno, encaminhando para um diagnostico assim facilitando o trabalho na escola, a criança com esse distúrbio muitas vezes apresenta dificuldade por não compreender as comandas como outra criança, o diagnostico quanto antes favorece o comprometimento do aluno, entender e ouvir a criança são instrumentos ricos na educação infantil.

A curiosidade e a criatividade

A curiosidade da criança fortalece a criatividade, ou seja, é importante que a arte seja apresentada da mais rica maneira, entender a teoria muitas vezes leva tempo por isso a prática na educação infantil e mais ampla, toda criança e dotada de curiosidade por isso não tem medo de desenhar, riscar e encantar.

E importante intervir na criatividade de modo a aguçar a curiosidade, o desenvolvimento da criatividade parte das maneiras que a criança aprende o que é a arte.

Interagir com os pequenos e ilustrar ações que forneçam meios de aprender a arte em seus diferentes tópicos, um ambiente diversificado fortalece a explorações diversificando o aprendizado.

Todas as pessoas ao longo de sua vida educacional apresentam suas preferencias, o gosto pela arte vai crescendo ao longo que se vive, as pinturas, os teatros, a música são alguns dos gostos que se tem pela arte.

O desenho

Falar em desenho no que arte tem a oferecer é um dos tópicos que enriquecem o aprendizado na educação infantil, o desenho em si tem um valor onde o crescimento e desenvolvimento da criança acontece a cada dia, muitas professoras conseguem ver o progresso da criança através de seus traços , alguns desconhecem a importância do desenho menosprezando o trabalho, nesse momento é importante que os professores mostrem a valorização e a precisão de entender sua produção, rabiscos para adultos e histórias para crianças.

Pillar (2006) afirma que a criança não nasce sabendo desenhar, que este conhecimento é construído a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem as suas possibilidades quanto a representação e interpretação do objeto.

A criança na educação infantil brinca de desenhar, ganhando espaços e formas em

suas folhas, desafiar o mundo através dos traços é muito gratificante, aos poucos elas mesmo vai entendendo sua importância.

Educar na diversidade e deixar a criança montando seu próprio desenho ampliando o repertorio e magia de entendimento, a educação infantil por si só consegue ver o que ninguém vê, e um universo de aprendizado e magia, onde os contos se tornam realidades e os desenhos passam de riscos a grandes vivências.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), o desenho como linguagem indica signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo. Portanto evidenciamos a Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica como espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagens e expressões, sendo o desenho dotado de significados.

É possível perceber que um simples desenho tem diversas maneiras de entender, assim como a criança seu universo enriquece seus passos e suas maneiras de entender o desenho.

Ainda segundo o Referencial Curricular (1998, p.100) As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. Os temas e as intervenções podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para se favorecer também aquelas originárias das suas próprias ideias ou geradas pelo contato com os mais diversos materiais.

E possível perceber que segundo o referencial há inúmeras atividades que pode trabalhar com as crianças, a imaginação está entre elas favorecendo a magia e as histórias dentro do que a arte ensina.

O desenho é uma forma de expressão artística que utiliza linhas, formas e cores para criar imagens visuais. É uma atividade criativa que permite às pessoas transmitirem suas ideias, pensamentos, emoções e percepções de uma maneira visual. O desenho é uma das formas mais antigas de arte e é praticado em diversas culturas ao redor do mundo. Alguns aspectos importantes do desenho incluem:

Meio de comunicação: O desenho pode ser usado como uma linguagem visual para comunicar ideias, contar histórias, representar objetos, pessoas, lugares e conceitos.

Desenvolvimento artístico: Para muitas crianças, o desenho é uma das primeiras formas de expressão artística. À medida que crescem, elas podem desenvolver suas habilidades artísticas e explorar diferentes técnicas e estilos.

Observação e percepção: O desenho envolve a observação cuidadosa do mundo ao redor, ajudando a desenvolver a percepção visual e a capacidade de capturar detalhes.

Criatividade e imaginação: Ao desenhar, as pessoas podem liberar sua imaginação e criar imagens que não existem no mundo real.

Terapia e expressão emocional: O desenho pode ser uma forma terapêutica de expressar emoções, especialmente para aqueles que têm dificuldade em se comunicar verbalmente.

Diversidade de estilos: Existem inúmeros estilos de desenho, desde o realismo até a abstração, passando por estilos mais estilizados e caricaturais. Cada pessoa pode desenvolver seu próprio estilo único.

Meio de aprendizado: Em campos como arquitetura, design industrial, engenharia, medicina e muitos outros, o desenho é uma ferramenta essencial para visualizar e comunicar ideias. Hobby e entretenimento: Para muitas pessoas, o desenho é uma atividade prazerosa e relaxante, tornando-se um hobby que proporciona satisfação pessoal.

Meio de documentação histórica: Desenhos têm sido usados ao longo da história para documentar eventos, pessoas e culturas, servindo como registros visuais valiosos.

O desenho pode ser praticado com diversos materiais, como lápis, canetas, giz de cera, carvão, tintas, entre outros. É uma forma de arte acessível, pois requer apenas alguns materiais básicos e a vontade de se expressar visualmente. Não há certo ou errado no desenho, pois cada traço é uma forma de expressão individual. Portanto, o desenho é uma atividade enriquecedora e expressiva que pode ser apreciada por pessoas de todas as idades e habilidades.

O desenho também desempenha um papel crucial na educação infantil e no desenvolvimento das crianças. Assim como a leitura, o ato de desenhar é uma atividade criativa e estimulante que contribui para o crescimento físico, emocional, cognitivo e social dos pequenos, algumas considerações importantes sobre o desenho na educação infantil:

Expressão criativa: O desenho é uma forma de expressão criativa para as crianças, permitindo que elas coloquem suas ideias e sentimentos no papel de maneira visual.

Desenvolvimento motor: Ao segurar lápis, giz de cera ou pincéis, as crianças estão

aprimorando suas habilidades motoras finas, o que é essencial para o desenvolvimento da escrita e outras atividades que exigem destreza manual.

Observação e percepção: Desenhar incentiva as crianças a observarem o mundo ao seu redor com mais atenção e detalhe, melhorando suas habilidades de percepção visual.

Resolução de problemas: Ao enfrentarem desafios ao desenhar algo que imaginam, as crianças aprendem a pensar de forma criativa para encontrar soluções e representar suas ideias.

Autoconfiança: À medida que as crianças praticam suas habilidades de desenho e recebem incentivos e elogios por seus esforços, sua autoconfiança aumenta.

Comunicação e narrativa: O desenho também pode ser uma maneira de as crianças contarem histórias e compartilharem suas experiências, mesmo antes de desenvolverem plenamente suas habilidades de escrita.

Exploração de cores e formas: Ao usar cores diferentes e experimentar com formas, as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor e desenvolvem seu senso estético.

Desenvolvimento emocional: O desenho pode ser uma forma terapêutica para as crianças expressarem suas emoções e lidarem com sentimentos difíceis.

Integração com outras áreas: O desenho pode ser integrado a outras disciplinas na educação infantil, como contação de histórias, ciências e matemática, enriquecendo a aprendizagem de maneira interdisciplinar.

Valorização da criatividade: É essencial que os educadores e pais valorizem a criatividade das crianças e proporcionem oportunidades para que elas explorem e desenvolvam suas habilidades artísticas.

Assim como a leitura, o desenho deve ser uma atividade prazerosa e encorajada desde cedo, para que as crianças possam desfrutar dos benefícios do desenvolvimento criativo, cognitivo e emocional que o desenho oferece. É importante oferecer um ambiente estimulante e recursos adequados para que as crianças se sintam à vontade para explorar, experimentar e criar através do desenho.

A criança e a arte de ler

A criança tem muitas maneiras de entender o que é arte, mesmo sem ler e escrever é possível definir seu olhar, no entanto cabe a escola trabalhar esse momento e dando a ela suporte para aprender a arte.

Trabalhar com a criança atividades envolvendo a arte não e entender seu jeito e sim ampliar seu repertorio de talentos, cada momento vivido e um ganho na vida educacional da criança.

A atividade produtiva marcar seu viver e aprender a arte, onde o conhecimento e construído ao longo do caminho, a construção de um pensamento, de um conhecimento não acontece da noite para o dia e sim por uma vida toda, a educação é um bem muito grande e rico que merece destaque e investigação.

A leitura na educação infantil é um aspecto essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. Desde cedo, a exposição à leitura e ao mundo das palavras desempenha um papel fundamental na formação de habilidades que serão fundamentais para o sucesso acadêmico futuro. Algumas considerações importantes sobre a leitura na educação infantil:

Estímulo ao interesse pela leitura desde cedo: É fundamental que as crianças sejam expostas a livros e histórias desde a mais tenra idade. Livros ilustrados, com cores vibrantes e personagens cativantes, podem ajudar a atrair a atenção dos pequenos.

Momentos lúdicos: A leitura na educação infantil deve ser uma atividade prazerosa, lúdica e interativa. As crianças podem ser convidadas a participar da leitura, fazer perguntas, comentários e até mesmo recontar a história usando suas próprias palavras.

Exploração de diferentes gêneros literários: É importante diversificar os tipos de livros e histórias oferecidos às crianças. Além de contos de fadas e fábulas, também podem ser explorados livros informativos, poesias, rimas e outros gêneros que enriqueçam o repertório linguístico e cultural das crianças.

Mediação dos educadores: Os educadores têm um papel fundamental na mediação da leitura. Eles podem incentivar a curiosidade das crianças, fazer perguntas para promover a reflexão sobre a história e relacionar o conteúdo dos livros com a realidade das crianças.

Criação de um ambiente leitor: É importante criar um ambiente que estimule a leitura, com uma biblioteca infantil bem equipada, cantinhos de leitura aconchegantes e materiais adequados ao alcance das crianças.

Desenvolvimento da linguagem oral: A leitura na educação infantil também está relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Ao ouvirem histórias, elas ampliam seu vocabulário, aprimoram a compreensão de enunciados e desenvolvem a capacidade de expressar ideias e emoções.

Incentivo à criatividade e imaginação: A leitura de histórias estimula a imaginação das crianças e incentiva a criatividade, uma vez que elas podem visualizar e criar mentalmente as cenas e personagens descritos nos livros.

Preparação para a alfabetização: A exposição à leitura na educação infantil é um importante passo para a alfabetização. Ao entrarem em contato com as letras e palavras, as crianças começam a compreender a estrutura da escrita e a estabelecer conexões entre a linguagem falada e escrita.

Inclusão e diversidade: É fundamental oferecer livros que reflitam a diversidade cultural, étnica, social e de gênero, para que as crianças possam se identificar com diferentes personagens e realidades, a leitura na educação infantil é um processo significativo que deve ser valorizado e incentivado desde os primeiros anos de vida das crianças. Proporcionar um ambiente leitor, estimulante e inclusivo, bem como a mediação adequada dos educadores, contribui para formar leitores assíduos e críticos no futuro.

A leitura na educação infantil é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. Ela desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem e estimula a imaginação, a criatividade, a empatia e a capacidade de expressão das crianças.

A introdução à leitura na educação infantil deve ser feita de forma lúdica e prazerosa, considerando as características e interesses das crianças dessa faixa etária. Aqui estão algumas estratégias e abordagens que podem ser adotadas para promover a leitura na educação infantil:

Ambiente rico em livros: É essencial que o ambiente da sala de aula ou da creche tenha uma ampla variedade de livros adequados para a idade das crianças. Isso inclui livros com figuras coloridas, texturas, pop-ups e histórias simples e envolventes.

Contação de histórias: As crianças adoram ouvir histórias contadas pelos professores ou pelos colegas. A contação de histórias ajuda a desenvolver o gosto pela leitura e estimula a imaginação das crianças.

Rodas de leitura: Promover momentos de leitura em grupo, onde os professores leem histórias para as crianças e depois podem realizar conversas sobre o que foi lido, incentivando a participação e a interação.

Cantigas e poesias: Além de histórias, as cantigas de roda, poesias e rimas também são ótimas formas de trabalhar a linguagem e a musicalidade com as crianças, despertando o interesse pela leitura e pela sonoridade das palavras.

Biblioteca infantil: Estimule visitas à biblioteca infantil, caso haja uma disponível na escola ou nas proximidades. As crianças podem escolher livros que despertem seu interesse, incentivando a autonomia na escolha da leitura.

Brincadeiras com livros: Criar atividades lúdicas relacionadas aos livros, como jogos de memória com figuras de personagens, brincadeiras de adivinhar histórias a partir das capas dos livros, entre outras.

Família envolvida: Incentive a participação das famílias nesse processo, sugerindo que leiam com as crianças em casa e compartilhem histórias em família.

Criação de livros: Proponha atividades em que as crianças possam criar seus próprios livrinhos, desenhando e escrevendo suas histórias, mesmo que em níveis iniciais de escrita.

Lembrando que cada criança é única, e o processo de aprendizagem pode variar de uma para outra. É importante respeitar o ritmo de cada criança e criar um ambiente acolhedor e estimulante para que elas possam desenvolver o gosto pela leitura de forma natural e prazerosa. O objetivo é que, ao longo da educação infantil, as crianças possam construir uma relação positiva com a leitura, preparando-as para uma vida inteira de aprendizado e conhecimento.

A leitura na educação infantil é um aspecto fundamental do desenvolvimento das crianças. Ela desempenha um papel crucial na construção das habilidades de linguagem, compreensão, comunicação e no estímulo à imaginação e criatividade dos pequenos. Aqui estão algumas considerações importantes sobre a leitura na educação infantil:

Desenvolvimento da linguagem: A leitura em voz alta para as crianças desde cedo ajuda a fortalecer o desenvolvimento da linguagem, permitindo que elas se familiarizem com a estrutura das palavras, sons, ritmos e entonações.

Estímulo à imaginação: Através dos livros, as crianças são apresentadas a mundos imaginários e histórias fascinantes, que expandem suas mentes e nutrem sua imaginação.

Desenvolvimento do vocabulário: A exposição à leitura diversificada contribui para o enriquecimento do vocabulário das crianças, facilitando sua capacidade de se expressar verbalmente.

Conexão emocional: A leitura de histórias também pode ajudar as crianças a entenderem e lidar com emoções, ao se identificarem com personagens e situações.

Desenvolvimento cognitivo: A leitura promove a curiosidade e a busca por conhecimento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e a habilidade de raciocínio lógico.

Hábito de leitura: Introduzir a leitura como um hábito desde cedo pode instigar o interesse contínuo pelos livros ao longo da vida, proporcionando benefícios acadêmicos e pessoais.

Relação afetiva com os livros: O contato com livros deve ser uma experiência prazerosa e afetiva, sem pressões, para que

a criança associe a leitura a momentos agradáveis.

Variedade de gêneros e formatos: Além de livros de histórias, é importante apresentar às crianças outros tipos de leitura, como poesias, livros informativos e quadrinhos, para ampliar suas experiências literárias.

Participação ativa dos pais e educadores: Pais e educadores têm um papel essencial ao incentivar a leitura, seja lendo para as crianças ou proporcionando um ambiente rico em materiais de leitura.

Incentivo à autonomia: À medida que as crianças crescem, é importante incentivá-las a explorar livros por conta própria e a fazer suas próprias escolhas de leitura.

A leitura na educação infantil deve ser encarada como uma atividade lúdica, prazerosa e significativa. Crianças que são expostas à leitura desde cedo têm maior probabilidade de se tornarem leitores ávidos e desenvolverem um amor duradouro pela literatura. Portanto, é essencial criar um ambiente acolhedor e estimulante para que a leitura faça parte natural da rotina das crianças.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil e muito importante desde o nascimento da criança, onde seus primeiros passos abrem a porta para um desenvolver onde aprender e prioridade. Aprender não quer dizer, ler e escrever e sim tudo que é possível no amadurecimento infantil.

A arte tem um papel importante, por mais que a criança não de importância do que vem a ser a arte, pintar, pular, cantar, interpretar, ou seja, imitar os adultos numa linguagem teatral infantil envolve o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento infantil e a arte se intensificam buscando maneiras de se aprender com amor, carinho e sabedoria.

De acordo com Silva (2001), a educação tem como finalidade formar o ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Dessa forma, ela visa a promover mudanças relativamente permanentes nos indivíduos, de forma a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade.

A educação na vida tem o poder de ampliar o conhecimento, expandir a partir das diversas linguagens do pensamento, dentre elas a arte, onde se trabalha a linguagem musical, plástica, teatral e visual completando as diversas maneiras de se aprender o que a arte.

De acordo com Referencial Curricular (1998) o percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

Todo aprendizado envolve o prazer e a criação, envolver a arte tem o poder de ampliar o conhecimento através da leitura de imagens, desenho em folhas entre outros, o universo de aprendizagem e muito amplo e cabe aos profissionais ampliarem esse momento.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) Considerando-se as

especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania 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 socioculturais disponíveis, ampliando o

desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas

mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

E na educação infantil que a criança aprende mesmo sem perceber ela brinca de aprender o que é importante para seu desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil e o início da consciência crítica e participativa numa sociedade que precisa de pessoas que acreditem no futuro, a criança de hoje será o adulto de amanhã, por isso o desenvolvimento deve sim enriquecer o repertorio cultural ampliando as possibilidades para o futuro.

Desenvolvimento emocional: As crianças começam a explorar e entender suas emoções e as dos outros. A construção da autoestima, o desenvolvimento da empatia e a aprendizagem de como lidar com suas

emoções são aspectos cruciais do desenvolvimento emocional.

Desenvolvimento cognitivo: A capacidade de raciocínio, solução de problemas e aprendizado se desenvolve rapidamente na educação infantil. As crianças começam a fazer conexões entre conceitos, adquirem habilidades de memória e aprendem a resolver desafios de forma criativa.

Desenvolvimento social: Nessa fase, as crianças começam a interagir mais com outras crianças e adultos, desenvolvendo habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, seguir regras e resolver conflitos.

Desenvolvimento linguístico: A aquisição da linguagem é um marco importante na educação infantil. As crianças começam a falar, a compreender palavras e frases e a desenvolver suas habilidades de comunicação.

Desenvolvimento da imaginação e criatividade: As crianças têm uma imaginação rica e fértil na educação infantil, o que as leva a criar histórias, desenhos e jogos imaginativos.

Aprendizado através da brincadeira: A brincadeira é uma forma essencial de aprendizado na educação infantil. Através das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades sociais, linguísticas e cognitivas.

Influência do ambiente: O ambiente em que a criança cresce tem um papel importante no desenvolvimento. Ambientes acolhedores, ricos em estímulos e com interações positivas favorecem o desenvolvimento saudável.

Importância do apoio familiar e educacional: O apoio dos pais e educadores é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças na educação infantil. Estimular o aprendizado, fornece suporte emocional e oferecer oportunidades para a exploração são aspectos essenciais nessa fase.

Respeito ao ritmo individual: Cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento. É importante reconhecer e respeitar as diferenças individuais, permitindo que cada criança progrida em seu próprio tempo.

Promover um ambiente favorável ao desenvolvimento nas primeiras etapas da vida é crucial para que as crianças adquiram habilidades essenciais que as acompanharão ao longo da jornada educacional e além. O papel dos pais e educadores é fundamental na criação de oportunidades de aprendizado e estímulo, proporcionando uma base sólida para o crescimento e aprimoramento das crianças.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A importância da arte de ler na educação infantil ganhou seu espaço uma vez que as escolas eram para aprender a ler e escrever, e a arte era vista como recreação, aos longos dos tempos as formas, cores e os desenhos identificavam a criança, aprender através dos desenhos mostrou que a arte não e lápis e folha e sim o amadurecimento das pessoas integrando o que a cultura tem a oferecer.

Na educação infantil não tem a necessidade de significar o ler e para a vida e sim viver o que ela tem a oferecer, pintar, cantar, desenhar, ouvir, ou seja, deixar a criança viver seu momento onde a arte e a educação infantil se completam, tudo vira aprendizado.

A criança gosta muito de ler ampliando seu conhecimento, fortalecendo um conhecimento amplo de desenvolvimento e aprendizado para uma vida toda , e importante o olhar atento sempre fortalecendo o novo na vida das crianças.

O desenvolvimento na educação infantil abrange todas as mudanças e avanços que ocorrem no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e linguístico das crianças durante os primeiros anos de vida. Essa fase é crucial para a formação de habilidades, conhecimentos e competências que irão acompanhá-las ao longo da vida.

Promover um ambiente favorável ao desenvolvimento nas primeiras etapas da vida é crucial para que as crianças adquiram habilidades essenciais que as acompanharão ao longo da jornada educacional e além. O papel dos pais e educadores é fundamental na criação de oportunidades de aprendizado e estímulo, proporcionando uma base sólida para o crescimento e aprimoramento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para

Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.2.ed. Belo Horizonte.MG:Autentica,2001.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RIOS, T. A. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCHA, Halline Fialho da. Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita. Petrópolis, 2009. 44 p. Monografia (Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005. Pedagogia em Foco. 2005. Disponível em: Acesso em:

01/04/2023.

SANTOS. Sandro Vinícius Sales dos. Quando a infância entra na roda de conversa.

Revista Presença Pedagógica, v 19, n111, mai./jun. 2013.

O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DO LÚDICO

SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA

RESUMO

Este Trabalho aborda o ensino da matemática através do lúdico, enfatiza como o lúdico pode ser uma ferramenta positiva no ensino da matemática.

Ressalta contribuições positivas principalmente nos primeiros anos de ensino, refletindo como o lúdico beneficiará de maneira significativa o desenvolvimento intelectual da criança. Conceituar a ludicidade como uma qualidade do ensino matemático, apresentando o ato de brincar importante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Ressaltando a importância do papel do professor diante do brincar para o desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: Lúdico; matemática; aprendizagem; jogos; criança.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do ensino da matemática através do lúdico, pois um dos desafios do professor é possibilitar estratégias de aprendizagem que subsidia a criança na construção de uma aprendizagem significativa. Considerando o lúdico como instrumento pedagógico efetivando de maneira diferente e divertida de aprender.

Considerando que os anos iniciais da escolarização, configura-se como espaço natural do jogo e das brincadeiras, o que permite dizer que a aprendizagem matemática se dá por meio das atividades lúdicas.

Sendo assim o jogo se torna uma ferramenta onde o professor pode planejar situações de aprendizagem significativas.

Proporcionar a criança diferentes maneiras de chegar ao aprendizado é inserir o lúdico na sala de aula, possibilitando um melhor desenvolvimento na sua academia.

Mas para que isso acontece de maneira efetiva é preciso planejamento do professor, deve se pensar nos objetivos a serem atingidos, as brincadeiras não podem ser apenas como recreação, pois assim seria desvalorizar a grande importância que ela proporciona para o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e social da criança.

De acordo com vários estudos feitos com especialistas nesta área, o ensino da matemática em sala de aula através de jogos, tem trazido inúmeros benefícios, onde as competições dos jogos garantem movimento e dinamismo, neles as crianças encontram dificuldades, assim os jogadores manifestam o desejo de vencer, desenvolvendo diversas habilidades.

Quando utilizado jogos nas atividades, é possível desenvolver na criança o interesse tornando-o capaz de compreender com clareza as atividades e trabalhos aplicados na escola, fazendo com que não exista diferença entre elas com relação a aprendizagem, possibilitando que todos aprendam de maneira interessante, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social, proporcionando um bom relacionamento entre os envolvidos.

Com os jogos a criança tem a possibilidade de desenvolver o raciocínio lógico e a criatividade, aprender regras satisfazendo as necessidades do ensino.

Sendo assim, enfatizando o papel do professor como ferramenta inicial, pois para que isso aconteça o professor precisa gostar das brincadeiras e dos jogos como subsídio para ensino e aprendizagem.

O LÚDICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Nos dias de hoje, muito tem se falado no desafio do professor possibilitar diferentes estratégias de aprendizagem que auxiliam a criança numa aprendizagem significativa.

A ludicidade na abordagem da matemática tem sido um instrumento pedagógico que proporciona a criança aprender de maneira divertida e diferente.

Os anos iniciais da escolarização configura um espaço natural das brincadeiras e dos jogos, favorecendo a ideia de que a aprendizagem se dá por meio das atividades lúdicas. Quando planejado o jogo pode se tornar um aliado do professor para aprendizagem da criança.

Quando inserido as brincadeiras e o lúdico na sala de aula, significa desenvolva a vida acadêmica da criança de forma diferente e prazerosa.

Os especialistas nesta área têm estudos que mostram que o ensino da matemática através dos jogos e brincadeiras traz muitos benefícios para aprendizagem.

O uso de ferramentas lúdicos no ensino no ensino da matemática beneficiará de maneira significativa o desenvolvimento intelectual e potencial de cada criança, trazendo resultado positivo com relação ao aprendizado.

Usar o lúdico como sendo qualidade daquilo que estimula através da fantasia, da brincadeira, do divertimento é reforçar o conceito que o ato de brincar é importante para

o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. A criança quando brinca desenvolve habilidades de forma espontânea, pois aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolvem a criatividade, a mente, a psicomotricidade, subsidiando o aprendizado de forma feliz e eficaz.

Os jogos e as brincadeiras trazem benefícios como: melhoram a atenção, a memória, o raciocínio, a autoconfiança, a coordenação motora, o pensamento lateral, a disciplina, o respeito entre outras habilidades. Por isso devem estar presente na sala de aula com a medicação do professor, acompanhando as crianças no desenvolvimento das estratégias e controle das emoções.

Não se pode deixar de citar que os jogos trazem muito benefícios para o cérebro, melhoras significativas nas habilidades cognitivas, avanços no raciocínio lógico, na aprendizagem verbal, trazendo mais facilidade para executar tarefas do cotidiano, estratégias de memorização, atenção, organização, capacidade de análise, foco, determinação e autoconfiança.

A ludicidade no ensino da matemática é uma ferramenta essencial para atender a pedagogicamente um melhor aproveitamento, auxiliando a criança analisar e elaborar situações para resolução de problemas proposto pelo professor.

A matemática por ser algo que força o aluno a pensar e estímulo o raciocínio lógico, faz com que a criança não se interessa pela disciplina, assim a importância da atividade lúdica como ferramenta de aprendizagem. Os jogos aguçam a curiosidade das crianças, fazendo com que eles se interessem pela disciplina, pois permite expor seu ponto de vista, suas ideias de forma lógica e coerente, tornando-o mais crítico e capacitado para resolver problemas do cotidiano. O lúdico na sala de aula pode ser uma ferramenta para o professor romper as barreiras e o medo que as crianças têm da matemática.

Sendo assim, a ludicidade pode ser uma oportunidade para desenvolver competências e habilidades na criança. Para tornar as aulas mais atrativas e estimulante o lúdico deve ser uma motivação na sala de aula, usando como ferramenta eficiente, capaz de promover o ensino de forma agradável, despertando o desejo pela aprendizagem.

O professor precisa estimular o pensamento da criança, para tanto precisa propor atividades criativas e prazerosas, assim o lúdico tem a ideia de desenvolver o raciocínio e estimular os alunos a pensarem de forma natural, acabando com o medo e a insegurança que essa disciplina traz ainda para muitos. Nesse sentido o lúdico possibilita a aprendizagem da matemática mais agradável, proporcionando o prazer de aprender, desafiando-o a resolver problemas.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas eficazes para a construção do conhecimento. Pois podem refletir sobre suas próprias ações, mudar as regras do jogo, testas novas hipóteses. A aprendizagem através de jogos possibilita a interação, o compartilhamento de informações, o respeito com o outro.

Quando apresentada a matemática através do lúdico, procura desmistificar a ideia de uma disciplina difícil, resgatando o prazer de conhecer, privilegiando o desenvolvimento do aluno, de forma agradável e participativa. A ludicidade tem como papel principal a valorização da criatividade, do pensamento, da sensibilidade, sendo necessário no processo de ensino - aprendizagem, permitindo a construção do conhecimento. Como já citado é um dos caminhos que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da afetividade, da socialização e motricidade.

O lúdico não pode ser visto como um pensamento de criança, mas uma importante prática pedagógica para desenvolver a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa.

O trabalho pedagógico com a ludicidade, transforma as atividades mais prazerosas nas escolas, sendo excelentes facilitadores de aprendizagem. Um bom planejamento feito pelo professor contribui para qualificação e a formação crítica da criança, contribui para aquisição de valores e atitudes.

O ensino através do lúdico faz mais sentido para crianças do que uma abordagem reprodutiva de fórmulas e conceitos, pois nele a criança pode se comunicar de maneira que pode explicar e valorizar seu pensamento lógico.

Certo é precisa que haja mais reflexão do professor acerca da aprendizagem lúdica como processo facilitados da aprendizagem, compreender a importância de mudanças em sua postura entender a relevância do lúdico na aprendizagem e buscar estratégias em que as crianças construam o conhecimento com prazer, motivação e alegria.

Portanto, não tem como não valorizar o lúdico como recurso pedagógicos, nela professor e aluno devem aprender juntos, construindo uma aprendizagem significativa rumo a uma educação de qualidade.

A criança já nasce com capacidade afetiva, emocional e cognitiva, sendo assim desejam interagir um ambiente estimulador para aprendizagem significativa, tornando-a mais segura.

O ensino através do lúdico, mostra para criança uma aprendizagem ativa e dinâmica, fazendo-o a ser interessar e estimulando a conquista da autonomia, facilitando o aprendizado.

Nessa perspectiva a aprendizagem lúdico tem sido motivo de discussão no contexto escolar, pois possibilita motivação e entusiasmo na construção do conhecimento

O JOGO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Quem nunca passou horas brincando e jogando? ou desafiou alguém em um jogo? Desde criança, somos apresentados a uma infinidade de jogos e atividades lúdicos que, além de divertir contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, social e emocionais e éticas.

Para se ter uma ideia dos benefícios dos jogos, melhora, a atenção, a memória o raciocínio, a autoconfiança, a coordenação motora, o pensamento lateral, a disciplina é o respeito entre outras habilidades.

Por isso, precisam estar presentes em sala de aula com mediação do educador, acompanhando o aluno no desenvolvimento das estratégias e controle das emoções.

Quando uma pessoa joga sozinha, exercita o poder da interpretação e a resolução de problemas, criando sistema analítico é aplicáveis para a vida além da sensação de que é capaz de realizar feitos sozinho. Já os jogos coletivos simulam situações competitivas e cooperativas, exercitando o relacionamento interpessoal, uma vez que é necessário flexibilizar pensamentos e adaptar suas estratégias a diferentes grupos e desenvolvendo e desenvolver ainda habilidades éticas.

Os jogos trazem exercícios cognitivos que convidam o cérebro a pensar, expandido seus limites e potencializando sua capacidade, eles desenvolvem o raciocínio lógico, a criatividade e as habilidades de análise e de síntese, entre outras, eles proporcionam o desenvolvimento de competências diversas, como disciplina para elaborar estratégias e capacidade para solucionar problemas forma rápida e criativa.

Os jogos podem ser recursos pedagógicos utilizado pelo professor para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Oferecendo para as crianças espaço para a exploração dos elementos da realidade que os cerca e criam oportunidades de vivências ricas e desafiadoras, para que adquiram confiança na própria capacidade de elaborar estratégias diante de situações desafiadoras.

Os jogos dinâmicos são extremamente importantes parra desenvolver a capacidade de expressão, lideranças, autoestima e relacionamento interpessoal, também para exercitar valores como ética, honestidade, solidariedade, respeito do próximo e responsabilidade social.

Nos jogos podemos encontrar também exercícios aeróbicos para os neurônios, ou seja, atividades que estimulam sinapses e criam novos redes e conexões. Os exercícios neuróbicos exigem o uso de vários sentidos e tiram o cérebro da rotina, melhorando o seu desempenho. Os jogos potencializam a capacidade cognitiva como: memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e habilidade visuoespacial.

Sendo assim, o jogo como proposta para o ensino da matemática é importante para o desenvolvimento social, pois alguns alunos têm vergonha de perguntar sobre determinado assunto, ou tirar alguma dúvida, assim a matemática se torna um problema para ele.

O Professor precisa planejar, traçar objetivos a serem cumpridos, metas a serem alcançada, conscientização, pois os alunos deverão usar seus conhecimentos e experiências para participar, propondo soluções na busca dos resultados.

O lúdico no ensino da matemática e de materiais concretos desenvolve a parte cognitiva da criança. Pode-se pensar que em alguns conteúdos específicos não serão aprendidos com jogos, mas promovem o desenvolvimento de inúmeras habilidades como: raciocínio lógico, senso crítico, investigativo e muito outros já citados acima, auxiliando a aprendizagem matemática.

O jogo pode se tornar um facilitados da aprendizagem já que tem como primícias a utilização de regras que devem ser respeitadas, possibilitando alguns conceitos a serem aprendidos em sala de aula, pode ser encarado como motivador, onde o aluno é envolvido de forma ativa, desenvolvendo a autoconfiança.

O jogo tem um papel importante no processo de aprendizagem, até mesmo um jogo simples como o jogo da memória que é oferecido para crianças ainda bem pequenas pois desenvolvem habilidades e competência que favorecem o processo da aprendizagem.

Dessa forma, o jogo subsidia a criança elaborar estratégias, levantar hipóteses, refletir, planejar ações, levando-a desenvolver habilidade de pensar em diversas possibilidades para resolver determinada situação, tomar decisões, vencer desafios, descobrir novas alternativas e criar novas possibilidades de invenções, necessitando do meio físico e social construindo seu pensamento e adquirindo novos conhecimentos de forma lúdica onde há o prazer da aprendizagem.

Ao valorizar o jogo como ferramenta pedagógica ele proporcionará a imaginação da criança, fazendo com que ela cria situações e resoluções de problemas, capacitando-a em lidar com as dificuldades, com a dor, o medo, e a perda.

Sendo assim, além do jogo ter importância na vida da criança impulsiona a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho o concreto facilitando aprendizagem matemática.

Para o professor se valeu da aprendizagem lúdica como recurso pedagógico, proporcionando espaços e situações de aprendizagem que articulem recursos efetivos emocionais, sociais e cognitivos das crianças, enriquecendo do seu desenvolvimento intelectual.

A criança quando brinca, representa papel social, como se já estivesse na sociedade, propiciando crescimento intelectual, afetivo e social, assim esclarece a importância dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar.

O jogo favorece vários fatores, um deles é a identidade, aprendendo a aceitar o outro com suas virtudes e defeitos, a respeitar o próximo, a criação, recriação, é sem dúvida fundamental para o desenvolvimento de habilidades que proporcionam o crescimento integral e social da criança.

Portanto, a utilização dos jogos como ferramenta pedagógica, é permitir que as crianças desenvolvam relações interpessoais, representação do mundo, linguagem e conhecimento lógico-matemático, propiciando uma aprendizagem significativa, estando os jogos e as brincadeiras presentes no cotidiano escolar, possibilitando as crianças aprenderem com alegria, entusiasmo.

De acordo com o PCN (2000) um dos aspectos mais relevantes nos jogos é o fato de provocarem nos alunos o desafio, gerando mais prazer e interesse pela disciplina, por esse motivo é tão importante inclui-lo na cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos jogos e também os aspectos curriculares que pretende desenvolver, assim torná-lo um material de ensino indispensável as aulas.

Conforme Kishimoto (2001), o jogo não é um recurso tão recente, embora seja neste século que ganhar força, devido a expansão da educação infantil e as modificações do currículo do ensino fundamental pode ser utilizado como recurso para ensinar diversos conteúdos desde que planejado para essa função, pois é comum professores utilizá-los sempre nos finais das aulas para que os alunos sintam motivados e voltarem no dia seguinte.

É na interação social positiva existente nas brincadeiras que se amplia a visão de grupo, podendo dizer que os jogos propiciam a criança desenvolver seu raciocínio na busca de soluções para os problemas que possam surgir no momento em que está vivenciando atividades lúdicas com um grupo. A criança ao jogar adota posturas que considera importante para o momento. Existe a conduta que pode executar ações sozinho e outras com a ajuda do outro. Assim, a atividade realizada com o auxílio do outro é o que determinará a aprendizagem, pois o que ela aprende em parceria com o outro terá mais autonomia para colocá-la em prática em outros momentos.

A ludicidade no ensino da matemática é indispensável e contém um valor significativo no ato de aprender e ensinar de forma vivencial, e o jogo é a base epistemológica da educação, e constitui admiráveis relações sociais. É também um instrumento pedagógico muito significativo e de grande valor social, favorecendo o desenvolvimento corporal, estimulando a vida psíquica e a inteligência, contribuindo para a adaptação ao grupo, preparando o indivíduo para viver em sociedade.

Com tudo, observa-se que o lúdico serve como uma forma para apresentar os conteúdos através de propostas metodológicas, fundamentada nos interesses daquilo que pode levar a criança sentir satisfação em descobrir, um caminho interessante no aprendizado, sendo as ações dos educadores necessárias neste processo, pois eles são fundamentais na melhoria dos níveis de desempenho das criança, por meio da interação, muitos momentos prazerosos estarão presentes no cotidiano escolar possibilitarão uma aprendizagem mais dinâmica e sólida.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a utilização do lúdico como recurso pedagógico deve ir além da mera instrumentalização do cotidiano escolar, mas um recurso pedagógico na sala de aula que pode aparecer como um caminho possível para ir ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento de suas necessidades.

Partindo do princípio de que o lúdico é uma ferramenta fundamental para o ensino da matemática, é necessário criar atividades que envolvam jogos, brinquedos e brincadeiras para as crianças, com intuito de que o mesmo colabore expressivamente para aquisição do conhecimento, pois compreendesse que nessa fase é possível aguçar o interesse e a vontade do aprender das crianças, partindo de atos tão prazerosos como o jogar.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO LÚDICO DA MATEMÁTICA

Potencializar a capacidade cognitiva, melhora a concentração, o raciocínio lógico, a memória, a criatividade, a autoestima, a perseverança, a coordenação motora e a capacidade de resolver problemas de forma criativa e

inovadora da criança não é tarefa fácil, sendo assim pode-se considerar o jogo como um aliado da aprendizagem humana, pois a criança não consegue adquirir uma aprendizagem matemática eficaz de forma mecânica, é preciso que haja material concreto para que se assimile.

Portanto, é preciso ser lavado em consideração a proposta curricular, planejamentos e metodologias, pois o professor é o principal responsável em estimular o aluno a aprender.

A integração da ludicidade no ensino da matemática precisa partir do professor, mas para que isso aconteça em primeiro lugar, ele precisa gostar de brincar e estar disposta a promover esse aprendizado, muitas vezes será necessário desconstruir algo que está enraizado em seu próprio aprendizado, caso contrário estará estagiando diante de uma proposta que a demanda tempo e disposição.

O professor deve planejar e ser o medidor da aprendizagem, possibilitando as crianças explorarem seus movimentos, manuseios de diversos tipos de materiais e interação. O professor deve ter objetivo daquilo que deseja alcançar com as atividades lúdicas, levando em conta o que o aluno já sabe e o grau de dificuldades que irá encontrar.

O professor precisa estimular que a criança brinca, resgatar brincadejras antigas, aumentando o repertório delas. É necessário motivação do professor, pois muitas vezes em casa ela fica frente a televisão, vídeo games e até mesmo a tela do celular e tablete, fazendo com que perca o interesse em brincar.

Sendo assim quando o professor estrutura e organiza o espaço de forma instigar na criança a necessidade de brincar, ela participa de maneira atuante. É conveniente que o professor pense no tempo necessário para os jogos e brincadeiras, tempo flexível onde o professor deve observar se a brincadeira o jogo está fluindo bem, caso contrário partir para outra.

Certo é que para tudo acontece é preciso que o professor tenha uma formação ampla sobre a pedagogia do brincar, que goste de brincar e que tenha disposição para proporcionar momentos que levem as crianças criar, recriar, fantasiar e raciocinar diante de uma determinada circunstância, consequentemente, contribuindo para seu desenvolvimento, pois a influência que o professor tem sobre a criança vai além dos conhecimentos e habilidades que se ensina, mas sim em valores e atitudes, hábitos adquiridos, mas sim em valores e atitudes, hábitos adquiridos no decorrer da relação que se estabelece, ultrapassando o portão da escola no que diz respeito a construção da personalidade individual e de percepção do mundo.

Neste sentido, o professor precisa pensar na relação interpessoal em sala de aula, para que possa deixar marcas positivas na vida das crianças, requer ter domínio dos conteúdos e competência para ensinar de forma harmoniosa, fundamentado no respeito, na interação e na afetividade, estabelecer respeito mútuo, equilíbrio entre ambas as partes, devendo estar consciente do seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e a criança, estando sempre consciente do seu papel social, adotando uma prática pedagógica diferenciada onde o aprender se torne prazeroso numa relação harmônica entre conteúdo, aprendizagem, professor e aluno e nessa relação o professor deve atentar que para desempenhar o seu papel de mediador.

O professor de matemática deve trabalhar a matemática como fator colaborativo para o desenvolvimento de novas competências e novos conhecimentos que atendam as demandas atuais, além de buscar e selecionar recursos pedagógicos que faça a criança tomar decisões na aprendizagem da matemática. Um professor com uma boa formação tem uma visão nova de educação e de ensino, rejeita a ideia de que a função do professor é apenas transmitir o saber sistematizado e passa a compreender a educação como um processo de partilha, de reflexão, de construção.

Portanto o professor é o principal agente na construção de relacionamento prazeroso e afetuosa na sala de aula, subsidiando de forma significativa no emocional das crianças, para uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

CONCLUSÕES

Por meio das pesquisas feitas para conclusão deste trabalho, foi possível observar que o ensino da matemática através dos jogos, contribui para uma melhor interação entre os envolvidos, além de auxiliar no processo de ensino - aprendizagem, percebe que os jogos adequados contribuem para formação social e moral do aluno, especialmente quando trabalhados em grupos, aprendendo a respeitar o outro em seu ponto de vista.

O ensino da matemática através dos jogos possibilita melhores resultados na aprendizagem, tendo em vista a grande dificuldade que grandes partes dos alunos apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática 2°ed. Brasília:

MEC/SEF, 2000.

O BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SANDRA TAINO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar e destacar a importância do brinquedo na formação e da criança, e sua utilização como um dos recursos didáticos e instrumento da Psicopedagogia para contribuir na identificação das dificuldades na aprendizagem da criança, e contribuir para o processo da formação de sua personalidade. Ao abordar a questão do ensino aprendizagem junto aos Educadores e Coordenadores Pedagógicos fazer uma reflexão na questão da estruturação pedagógica, dos materiais e metodológica, respeitando o desenvolvimento e as diferenças cognitivas das crianças. Ao abordar os aspectos legais dos direitos da criança e os aspectos teóricos da importância do reconhecimento da criança como um ser humano dotado de capacidades cognitivas onde o brinquedo tornar-se a um importante aliado na relação conhecimento, construção, formação e aprendizagem. Ao abordar a importância do brinquedo e da brincadeira na vida da criança, esse trabalho procura refletir sobre o tratamento didático, pedagógico e psicológico que se deve observar com relação à formação social e cultural da criança. Nesse sentido a aprendizagem é definida como uma mudança no comportamento como resultado da prática ou experiência anterior onde o brinquedo e a brincadeira poderão ser o melhor aliado de educadores e pedagogos e psicólogos, na construção do ser cultural, social e cidadão.

Palavras-Chave: Criança, Brinquedo, Aprendizagem, Psicopedagogia, Educadores.

ABSTRACT

This work aims to analyze and highlight the importance of toys in training and children, and its use as one of the didactic resources and instrument of Psychopedagogy to contribute to the identification of difficulties in the child's learning, and to contribute to the process of the formation of their child. personality. When addressing the issue of teaching and learning with Educators and Pedagogical Coordinators, make a reflection on the issue of pedagogical, material, and methodological structuring, respecting children's development and cognitive differences. When addressing the legal aspects of the rights of the child and the theoretical aspects of the importance of recognizing the child as a human being endowed with cognitive abilities where the toy becomes an important ally in the relationship of knowledge, construction, training and learning. When addressing the importance of play and play in the child's life, this work seeks to reflect on the didactic, pedagogical, and psychological treatment that must be observed in relation to the child's social and cultural formation. In this sense, learning is defined as a change in behavior as a result of previous practice or experience where toys and games can be the best ally of educators and pedagogues and psychologists, in the construction of the cultural, social and citizen beings.

Keywords: Child; Toy; Learning; Psychopedagogy; Educators.

Introdução

Brinquedos são coisas que deixaram e ainda deixam crianças e muitos adultos extasiados pelo simples fato de estarem em contato com eles sozinhos ou em grupos. Muitos dos brinquedos atuais tiveram sua origem nos Brinquedos de Antigamente, aqueles que nossos pais e avós brincaram e que, ao longo dos anos, tiveram evoluções e nos cativaram.

Ao apresentar a transformação que os brinquedos e as brincadeiras sofreram ao longo do tempo, sobretudo com o avanço das novas tecnologias que mudaram a forma de brincar e os aspectos estéticos, lúdicos e a interação com os novos brinquedos, buscar refletir sobre o papel da moderação entre o adulto e a criança à luz da Psicopedagogia.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa com o objetivo de refletir sobre a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento, na formação cognitiva, e nos aspectos culturais, sociais e psicológicos da criança. Ao refletir sobre o tema a pesquisa de caráter qualitativo com o auxílio de autores e especialistas no comportamento e desenvolvimento da criança, e os reflexos da brincadeira e do brinquedo como instrumento essencial na formação e no desenvolvimento infantil, busca valorizar os aspectos afetivos, lúdicos e formativos dos brinquedos e brincadeira como instrumento no desenvolvimento da criança.

Além do interesse da pesquisa pela temática da importância do brinquedo e da brincadeira para a criança, o estudo justifica-se pelas seguintes razões:

No campo social — pelas contribuições que trará para formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. No que diz respeito à educação e conhecimento a pesquisa se reveste de importância pelas contribuições que trará para professores, pesquisadores e estudantes da área de Pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

Alguns brinquedos e algumas brincadeiras serão eternos. Bolinha de gude, pular corda e rodar pneu de bicicleta ou bambolê com um pauzinho na rua. Fazer sua boneca de pano, ou de espiga de milho ou criar bichos da fazenda com chuchu ou outro legume que sobrava da feira e palitinhos de fósforo usados. Estas são as brincadeiras que são as mais lembradas pelo pessoal que nasceu no século passado e que hoje está entre 70, 80 e 90 anos. São brincadeiras simples, que se faziam na rua ou no quintal e que as crianças podiam usar aquilo que encontravam por aí. Esconde-esconde e pega-pega também entram nesta lista. E valia se esconder até em cima da árvore.



Figura. 1 – Peteca

Figura. 2 - Carrinho de Carretel



Confeccionado com um carretel de madeira, sem a linha de costura, uma haste que podia ser um palito de picolé ou a ponta de um galho seco, um elástico de amarrar dinheiro e ainda uma haste bem pequenina, de 1,5 a 2 cm de comprimento, podendo ser a ponta mais firme de um galho seco.



Figura. 3 – Boneca de Palha de Milho
Material para fazer Boneca de palha de Milho

- Papel higiênico
- Arame fino
- Palhas de uma espiga de milho preparadas e umedecidas em água
- Tesoura
- Pistola e cola quente ou cola de artesanato adesivo instantâneo
- Caneta marca CD
- Tecido para lenço cortado no formato triangular



Figura. 4 – Cinco Marias

Essa brincadeira constitui em, primeiramente, procurar cinco pedrinhas que tenham tamanho aproximado ou confeccionar saquinhos e recheá-los com arroz ou areia.



Figura. 5 – Pião

Um pião de madeira enrolado num barbante. Puxa-se a ponta do barbante e esse sai rodopiando.

A grande diversão é observar o pião rodando.



1. Brinquedos Industrializados X Brinquedos de nossos avós.

As crianças de hoje encontram os brinquedos prontos, diferente da época em que nossos avós eram pequenos e costumavam se divertir com as próprias criações. Bonecas de sabugo de milho, carrinhos de lata e cinco pedrinhas que se transformavam em "Marias" eram motivos de muita diversão. Bem diferente de brinquedos e jogos eletrônicos, que não exigem tanto a criatividade das crianças.

Vivendo em plena época do lúdico, onde o brincar e os brinquedos não são mais questionados como algo fundamental no crescimento e quando se relaciona ludicidade com criatividade, sendo essas experiências práticas vitais para um desenvolvimento saudável e harmônico. As brincadeiras da época de nossos avós ficam relegadas à memória e para um tempo que não volta mais.

A industrialização dos brinquedos – sobretudo o avanço do plástico – e as novas tecnologias, em tempo de modernidade e avanços tecnológicos, a vida cotidiana passou a ter muitas facilidades

O uso excessivo das telas, como televisores, tablets e smartfones, também é um ponto relevante que precisa de atenção. Jogos Educativos

Piaget e Vygotsky são unânimes em suas teorias sobre a importância da utilização dos jogos educativos no processo ensino aprendizagem.

Piaget (1978, p. 370) os jogos têm dupla função:

- Consolidam as estruturas já formadas aprendizagens significativas.
- Dão prazer e/ou equilíbrio emocional à criança.
- Ele classifica os jogos em várias fases de acordo com as estruturas mentais.
- As crianças do Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) se encontram nas fases pré-operatório e operatório concreto, tornando-se imprescindível o contato com o objeto de aprendizagem o que é favorecido através da utilização de jogos.

Segundo Piaget (1978) as procedências das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência unindo-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se incide da mesma maneira para todos os indivíduos. Piaget reconhece três grandes tipos de estruturas mentais que aparecem ininterruptamente na evolução do brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra.

Vygotsky (2001, p. 59-83 e p. 119-142), realça a influência do lúdico no desenvolvimento infantil, por meio deles as crianças aprendem a agir, tem a curiosidade estimulada e adquirem iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Além disso, ele considera o brinquedo uma fonte de promoção de desenvolvimento. Para Vygotsky apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. Ressalta que o termo brinquedo num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar. De acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro.

2. Ensino e a Aprendizagem da criança através da brincadeira

Ana Angélica Albano Moreira em seu livro o espaço do desenho: a educação do educador nos revela que observando a brincadeira livre das crianças pode-se notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço. Entrar no quarto da criança, terminada a brincadeira, mas onde ainda estão presentes os seus vestígios, é entrar em contato com um recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de outra linguagem: o desenho do seu espaço lúdico. As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. Contam seu projeto. Segundo a autora:

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história. O desenho como possi-

bilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância. MOREIRA, Ana Angélica Albano, (1983 p.20).

O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

3. A Legislação e o Reconhecimento à criança

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia destes. Essa sociedade dos adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era parte composta de criança e de jovens de pouca idade. A criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos.

Hoje leis e normas foram criadas com o objetivo de reconhecer a criança em sua plenitude. Um ser em desenvolvimento sim, mas um ser dotado de todas as capacidades do adulto e por isso mesmo o direito ao reconhecimento enquanto indivíduo que aprende se desenvolve e que pouco difere dos adultos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da criança é uma realidade nos dias de hoje.

4. CF – Constituição Federal de 05/10/1988

Não restam dúvidas que a implantação da nova carta magna de outubro de 1988 trouxe avanços no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos da criança. Ainda que com algumas correções a serem feitas em seu texto, a Constituição Democrática e cidadã constitui uma grande conquista para a efetivação de uma rede de proteção social à criança, garantindo-lhes não somente o direito à educação como também lançar um olhar atento ao cuidado no desenvolvimento da criança oferecendo-lhe o direito de ser o que é.

A Constituinte de 1988 se propôs a perseguir os valores de uma sociedade fraterna, pluralista, a redução das desigualdades sociais e regionais e a garantir os direitos sociais como direitos e garantias fundamentais, aos cidadãos brasileiros. Além da Constituição Federal os direitos garantidos são muitos e estão definidos na Constituição, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e em outras leis. Os direitos podem ser classificados em civis, sociais e políticos e evidentemente valem para todos os cidadãos, ou seja, todos estão incluídos, no que diz respeito a direitos e garantias, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, quanto na Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 – CF-chamada de Constituição Cidadã.

Conforme a Constituição Federal de 1988:

5. LDB-(EN) 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A concepção de infância se intensificou ainda mais, com a garantia das referidas leis dando possibilidade de transformar um novo pensamento acerca do que venha a ser criança passando a ser compreendida como uma pessoa que também possui direitos e deve usufruir dos bens simbólicos e materiais da sociedade. A criança, nesse novo conceito, não é mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã. Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB – 9394/96).

6. Criança, Cultura e confinamento

Nesse sentido, apesar da legislação após a retomada do processo democrático no Brasil a partir de 1988 favorecer a criança em seus direitos, ainda os resquícios do passado, a herança cultural herdada dos tempos medievais, ainda prevalecem no cotidiano da sociedade e da escola em relação à criança e seu lugar no mundo e na sociedade. O livro Confinamento Cultural Infância e Leitura do Professor/Doutor Perrotti faz uma reflexão sobre a posição adotada pela sociedade moderna, pela família e pela escola em relação à criança, e apesar de uma legislação em tese favorável aos pequeninos, é ineficaz na prática. Dessa forma, a fragilização da infância não decorre apenas da pauperização cultural, mas também das condições impostas pelo confinamento. Diferentemente do que

ocorre com os grupos auto-organizados e autogeridos das ruas da cidade, nas instituições especializadas atuais os adultos, valendo-se de sua condição etária, definem e procuram impor regras de convivência, de organização, objetivos, estratégias, condutas e modos de atuar. E estes quase nunca coincidem com interesses não pragmáticos que a infância possa revelar.

7. Escola, brincadeira e aprendizado

Observa-se no latim como schola, sobre o grego scholé, para entender a ideia de lazer, recreação ou tempo livre, pois, desde suas origens, para os gregos, a aprendizagem esteve relacionada à ideia de entretenimento e interesse individual, distanciando-se das obrigações e do trabalho.



Figura 7 - Brincadeiras de criança 8. Brincadeiras como terapia

As pesquisas terapêuticas apontam a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo da criança. Sites sobre o tema são de fácil acesso e referendam a importância de entender a relevância do brinquedo e da brincadeira para as crianças. O site https://www.vittude.com/blog/fala-psico/terapia-que-tal-uma-brincadeira/ - acesso 09/09/2020, apresenta um artigo que disserta sobre o tema com o título: Que tal uma brincadeira no meio dessa terapia. Alguns terapeutas definem esse recuso como uma brincadeira para o bem-estar.

Os seres humanos, junto com todos os mamíferos do reino animal, brincamos! Humanos brincam, cachorros brincam gatos também, golfinhos, cangurus outros mais que podemos elencar. Faz parte do nosso circuito cerebral usar o recurso da brincadeira para aprender, porque brincar tem a importante função de ensaio, de prática e de experimento. Observe como as crianças brincam: elas correm, puxam, sobem, descem...

A brincadeira é uma linguagem infantil. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada, foi possível reconhecer a importância da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento da criança. Embora o mundo contemporâneo tenha avançado nas questões relativas à infância fazendo um contraponto em sobre a visão que o período medieval tinha em relação às crianças. Depreende-se que nesse período a criança era desconsiderada em termos de que o adulto era o importante. Alguns autores chegam a citar que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

O século XX e XXI, apesar da herança histórica que se carrega advinda da idade média, trouxe avanços significativos na visão que se deva ter sobre a criança. Sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento de que a infância além de ser um período importante no desenvolvimento humano, traz consigo características e peculiaridades que serão levadas para a vida inteira. E como instrumento principal dessas características e peculiaridades está o brinquedo e ou a brincadeira. Criança quer brincar! Criança precisa brincar sua experiência de vida está pautada na... Brincadeira e no brinquedo. Daí a importância de um e outro para a formação e o desenvolvimento cognitivo, motor e cidadão da criança.

No, entanto, pode-se verificar que apesar da pesquisa apresentar avanços no que diz respeito ao conceito de infância e de criança em relação à idade média, ainda existe uma herança cultural não superada em relação ao papel da criança na sociedade moderna, considerando que ainda nos dias atuais, um número significativo de crianças e jovens estão fora da escola e/ou sem proteção social apesar da legislação orientar para o sentido contrário. Segue abaixo gráfico com a situação do trabalho infantil no Brasil

Em termos práticos, a superação das concepções e a prática apresentada pelos gráficos acentuam o ainda descaso pela infância e pela criança, o que certamente acarreta prejuízos para uma sociedade em construção democrática.

Nesse sentido a relevância dos resultados obtidos, seja para a área de estudo ou para a sociedade como um todo, é outro detalhe que fortalece as considerações finais dessa pesquisa. Encontrar a solução compete muito mais às comparações feitas entre

o passado e o momento presente, e refletir sobre quais avanços aconteceram, ou não, na questão principalmente no trato e no respeito à criança. Dessa forma lançar um olhar cuidadoso sobre a importância da criança, para a sociedade moderna e para as futuras gerações e ainda ressaltar o devido valor ao brinquedo e à brincadeira como experiência de vida e como fatores imprescindíveis no desenvolvimento da criança.

Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, mistos de homens, animais, máquinas e monstros. Assim, o brinquedo assume um papel importante. Para as crianças, os objetos têm força motivadora, pois auxiliam na transposição do mundo real para um universo imaginário, permitindo que elas atuem de forma diferente em relação ao que veem. É durante o faz-de-conta que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos isso graças a possibilidade de interação entre os pequenos dentro de uma situação que envolve a negociação de regras de convivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Ariel de Castro - Pais e governos podem ser responsabilizados por criança fora da escola. https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/19/pais-e-governos-podem-serresponsabilizados-por-criancas-fora-da-escola acesso em 14/09/2020

ABRAMOVICH, Fanny – O estranho Mundo que se mostra às crianças – 5ª ed. São Paulo – SP - Summus Editorial, 1983 – p.137, p.155.

ARIÈS, Philippe - História Social da Criança e da Família – 2ª ed. Rio de Janeiro – Editora Guanabara – p.156, p.157, p.158, p. 159. P. 161.

https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/professor-pedagogocondutor-de-criancas-a-empreen.htm#-acesso 02/09/2020 https://www.letras.mus.br/ataulfo-alves/84080/ - acesso 02/09/2020 https://www.infoescola.com/educacao/educacao-infantil/ - acesso 02/09/2020.

https://www.letras.mus.br/ataulfo-alves/84080/ - acesso em 09/09/2020 https://www.museudaimaginacao.com.br/blog/o-ludico-aproximando-as-criancas-davida-e-da-arte - acesso 12/09/2020

https://oespacoeducar.com.br/2019/03/28/ed-infantil-e-ensino-fundamental-projetobrincadeiras-do-tempo-da-vovo/ acesso 01/09/2020.

https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/aludicidade-construindo-a-aprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil/ - acesso 02/09/2020

LESNHAK, Simone – Organizadora - Brincadeiras de nossos antepassados – Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille - Joinville, SC: Editora da Univille, 2015 - p.12.

MOREIRA, Ana Angélica Albano, - O Espaço do Desenho: A Educação do Educador - 3ª ed. – Edições Loyola – São Paulo –SP – 1983 - p.20.

PERROTI, Edmir – Confinamento Cultural Infância e leitura – Summus, 1990 – São Paulo, SP. p.96.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REGO, Teresa Cristina – Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação – 13ª ed. Petrópolis – RJ - Editora Vozes, 2002 – p.80, p.81, p.82.

WINNICOTT, D.W – O Brincar e a Realidade – Imago Editora Ltda., 1975 – Rio de Janeiro, RJ – p.79.

ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR TERAPÊUTICO PARA AS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA

RESUMO

A educação representa uma ferramenta de transformação e desenvolvimento humano, mas para que seja efetiva, é preciso que a escola trabalhe de forma alinhada a fase de desenvolvimento infantil e que desenvolva um olhar integral para cada indivíduo. Assim, acredita-se que as artes na infância possibilitam a descoberta de potencialidades e novas vivências, e o olhar terapêutico da arteterapia tende a beneficiar o indivíduo em sua totalidade. Dentre as ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino aprendizagem dessa área de conhecimento, destaca-se a musicalização, que permite a comunicação da criança com o mundo, através da socialização, afeto, estímulo etc. Diante deste contexto, o presente estudo teve como objetivo apresentar reflexões sobre a arteterapia na educação, especialmente por meio do trabalho com a música na educação infantil. Para a consecução dos objetivos propostos, foi realizado um estudo de cunho bibliográfico que evidenciou a necessidade de os professores explorarem melhor o recurso, diante de toda a sua complexidade e benefícios, pois atualmente é comum que se limitam a cantar para comer, dormir e brincar, uma vez que podem realizar um trabalho muito mais efetivo, que explore adequadamente o desenvolvimento integral da criança, a sua base emocional e uma relação mais positiva consigo, com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: Artes. Arteterapia; Educação Infantil; Música. Musicalização.

ABSTRACT

ART THERAPY AND EDUCATION: A THERAPEUTIC LOOK AT MUSICAL ACTIVITIES IN CHILDHOOD EDUCATION

Education represents a tool for transformation and human development, but for it to be effective, it is necessary for the school to work in line with the child's development phase and to develop a comprehensive look at each individual. Thus, it is believed that the arts in childhood enable the discovery of potential and new experiences, and the therapeutic view of art therapy tends to benefit the individual as a whole. Among the tools that can be used in the teaching-learning process in this area of knowledge, musicalization stands out, which allows the child to communicate with the world through socialization, affection, stimulation, etc. Given this context, the present study aimed to present reflections on art therapy in education, especially through working with music in early childhood education. In order to achieve the proposed objectives, a bibliographical study was carried out, which showed the need for teachers to better explore the resource, in view of all its complexity and benefits, as it is currently common for teachers to limit themselves to singing to eat, sleep and play. , since they can carry out a much more effective work, which adequately explores the integral development of the child, their emotional base and a more positive relationship with themselves, with others and with the world.

Keywords: Arts. Art therapy; Child education; Music; Musicalization.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola passa por constantes transformações, uma vez que deve desenvolver as suas atividades de acordo com as demandas trazidas pelo público, tornando-se alinhada e apta a desenvolver o alunado plenamente. Neste contexto, as estratégias de ensino são constantemente revistas e o ensino tradicional, que é pautado por atividades mais mecanicistas, como por exemplo, cópias e reproduções, tem sido substituído e/ou agregado a estratégias mais dinâmicas, que coloquem o aluno mais ativo no processo de ensino aprendizagem, especialmente através da linguagem lúdica.

A musicalização trata-se do desenvolvimento da construção do conhecimento da música, de que o principal propósito é desenvolver o gosto musical, incentivando e auxiliando na construção global do indivíduo, tornando- o mais sensível e receptivo aos sons, estimulando a convivência com o mundo musical já presente dentro de si. Sendo assim, essa pesquisa acadêmica buscou discutir e compreender a musicalização como um recurso efetivo no processo-aprendizagem nas salas de educação infantil e despertar um olhar atencioso a essa prática, ressaltando suas contribuições para o desenvolvimento social e intelectual da criança e para a construção plena de sua autonomia, sob o ponto de vista da arteterapia. Por isso, a pergunta norteadora do estudo foi: De que forma a música como elemento lúdico influência no ensino das artes na fase da educação infantil?

O objetivo geral do estudo foi apresentar reflexões sobre a arteterapia na educação, especialmente por meio do trabalho com a música na Educação Infantil. Enquanto os objetivos específicos foram: compreender o impacto da música no desenvolvimento humano e trazer o olhar da arteterapia para as atividades desenvolvidas com a música na Educação Infantil.

Foi realizado um estudo bibliográfico

por meio de revisão de literatura. Para isso, será utilizada literatura específica no campo da música na Educação, bem como artigos científicos disponíveis em bases de dados como Google Acadêmico e Scielo.

Para construir o trabalho foram selecionadas obras em português e de renomados teóricos como Brito (2003) e Penna (2009) bem como arquivos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). As palavras-chave utilizadas foram: Artes. Arteterapia. Educação Infantil. Música. Musicalização.

DESENVOLVIMENTO

O impacto da música no desenvolvimento humano

Cavalcante (2004) mostra que o conhecimento vulgar, ou seja, o senso comum, sempre associou a música e a criança nos aspectos afetivos, prova disso, é o hábito de ninar o bebê para acalmá-lo. No entanto, atualmente, os benefícios afetivos da música têm sido estudados cientificamente também.

O senso comum também sempre soube que colocar o bebê ao lado esquerdo do peito, por exemplo, tende a deixá-lo mais calmo. E a explicação cientifica para tal, é que nesta posição, o som do coração lembra o que era ouvido ainda no útero, mostrando o quão o afeto e a música estão interligados.

Dessa forma, o referido autor afirma que os bebês permanecem mais calmos quando expostos a uma música serena, bem como ficam mais alertas quando ouvem uma música acelerada.

Muitas vezes, mesmo já adultos, nossas melhores lembranças de situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais. Já presenciamos vivências em grupos de professores que, a princípio, não apresentavam memórias de sua primeira infância. Ao ouvirem certos acalantos, contudo, emocionaram-se e passaram a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães (CAVALCANTE, 2004, p. 33).

Brito (2003) acrescenta evidenciando que a música é capaz de trabalhar com profundas emoções, tornando o indivíduo mais receptivo com os acontecimentos ao seu redor, pois os elementos sonoros são capazes de acionar partes do cérebro voltadas ao prazer.

A música beneficia significativamente a maturação social dos indivíduos, pois através do repertório musical, inicia-se o contato com membros de um determinado grupo. Dessa forma, é possível unir, através da música, os bebês em uma escola de educação infantil, por exemplo, com canções e parlendas que são muito conhecidas culturalmente. Neste contexto, a autora exemplifica as brincadeiras como exemplo a memorável: "Ciranda, Cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar", onde as crianças ficam de mãos dadas brincando e dançando por longos períodos (LOUREIRO, 2003).

Além disso, a música é importante no processo de maturação individual, visto que possibilita o aprendizado das regras sociais por parte da criança, através de músicas que trabalham com a perda, dúvida, escolhas, afirmação de maneira lúdica (BRITO, 2003).

A música é capaz de trabalhar o cérebro de maneira integral, estimulando ambos os lados e de forma simultânea, gerando interações positivas que beneficiam o processo de aquisição de conhecimentos. Vale ressaltar que o lado direito discrimina o contorno da melodia a partir do conteúdo e timbres, enquanto o lado esquerdo concebe o ritmo, métrica e tonalidade. Além disso, comumente o lado esquerdo é a área ligada ao pensamento matemático, enquanto o direito é voltado a parte criativa (LEVITIN, 2010).

Além da conectividade entre várias áreas, é possível citar outras transformações a partir do contato com a música, como por exemplo, aumento de tamanho e plasticidade. Conforme cita Bear (2008):

São muitas transformações no cérebro a partir da música, como por exemplo, a partir do treino musical, que aumenta o tamanho, a conectividade de várias áreas cerebrais como o corpo caloso, o cerebelo e o córtex motor [....] o aprendizado musical requer a percepção de estímulos simultâneos e a integração de funções cognitivas como a atenção, a memória e das áreas de associação sensorial e corporal, envolvidas na linguagem corporal e simbólica (BEAR, 2008, p. 28).

Ao falar sobre o processamento da música, é importante citar que o início se dá a partir das vibrações sonoras que ampliam o movimento das células ciliares. Neste contexto, há uma variação de acordo com a frequência das ondas (SLOBODA, 2008).

Posteriormente, os estímulos seguem pelo nervo auditivo, passam pelo lobo temporal e inicia-se a percepção musical. E com a percepção, há a decodificação de aspectos como altura, timbre, ritmo do som, contorno, entre outros.

Por fim, a região do lobo temporal é conectada com o hipocampo, que se trata de uma área ligava a memória, posteriormente, o cerebelo e amígdala (cérebro primitivo) que regula questões motoras e emocionais, atingindo também a massa cinzenta, que gera o bem-estar quando a música é agradável, fazendo com que o aluno torne-se mais alegre, concentrado, atento e receptivo ao que está sendo desenvolvido em sala de aula.

É importante considerar que os hu-

manos são seres musicais, já que o primeiro som advém da fase intrauterina, pelos batimentos cardíacos da mãe que, ao ter a criança em seus braços, segue ninando e cantando músicas para acalmá-la, estimulá-la, entre outros. Depois deste momento, ouve-se para sempre vários sons e músicas, marcando presença em diversos momentos da vida, inclusive na vida escolar.

Com isso as crianças utilizam a música como forma de estabelecer regras, relações sociais, diversão e aprendizagem, por isso percebe-se que a música é importante na educação e desenvolvimento humano, uma vez que pode ser utilizada até para fins terapêuticos como mostra Sloboda (2008).

A música pode ser utilizada para fins terapêuticos, estimula a flexibilidade mental e a coesão social (fortalece vínculos e compartilha emoções), além de efeitos clínicos como precisão de movimentos da marcha; controle postural; depressão e ansiedade; déficit de atenção; dislexia; Parkinson; Alzheimer (SLOBODA, 2008, p. 17).

Barreto (2000), afirma que a música atua intimamente no desenvolvimento da inteligência, contudo ao falar sobre o que é a inteligência, evidencia que consiste na capacidade de resolver problemas ou obter produções importantes em um ambiente ou comunidade cultural. Neste contexto, Gardner (1995) trabalha a teoria das inteligências multiplicas através do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, que cada indivíduo possui, porém, em combinações diferentes.

Para ele, há uma subdivisão da inteligência, apresentada como: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

Sendo a música o objeto de estudo, cabe ressaltar que a inteligência musical é definida pelo autor como a habilidade para o reconhecimento de sons e ritmos, podendo ter o acréscimo do gosto pelo cantar ou tocar algum instrumento musical (GARDNER, 1995).

O autor ainda enfatiza que a inteligência faz parte de uma herança genética humana, e que se manifestam em todos os indivíduos, mas o grau varia e tem relação com o acesso à educação e apoio cultural.

Assim, todo indivíduo possui determinadas habilidades, mas precisa de oportunidades para garantir o seu desenvolvimento, visto que o acesso determina papel essencial para o seu desenvolvimento pleno.

Para isso, a escola deve trabalhar e respeitar as habilidades de cada um, e acima de tudo, proporcionar o contato com diversas atividades que trabalhem e estimulem as inteligências, pois ao considerar que os alunos possuem diferentes potenciais, oportuniza que cada um deles se encontre e se destaque em pelo menos uma delas. No entanto, caso optem por focar apenas em uma, causarão o sentimento de incapacidade e limitação de muitos outros alunos. E isso é muito comum acontecer nas escolas que tendem em privilegiar apenas as inteligências lógico-matemática e linguística (GARDNER, 1995).

Dickinson (2000) ao desenvolver estudos sobre a inteligência musical sintetiza os principais motivos pelo qual ela deve ser valorizada no ambiente escolar:

Conhecer música é importante;

A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein;

A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida;

A música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres;

A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras;

A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo;

A música melhora a aprendizagem de todas as matérias;

A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável;

A música exalta o espírito humano (DICKINSON, 2000, p. 147).

Assim, percebe-se que a música desempenha uma forte atração sobre as pessoas, fazendo meio que de forma inconsciente nos relacionemos com ela. Neste sentido, Brito (2003, p. 31) afirma: "é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões". Com isso, gera o entendimento de que a música está totalmente relacionada ao desenvolvimento humano e faz parte de diversas ocasiões, que normalmente elevam o estado emocional da pessoa e geram associações positivas que podem ser agregadas ao processo de ensino aprendizagem.

Por isso, quando a criança interage com o universo sonoro, não somente desenvolve aspectos sensíveis que favorecem a aprendizagem, como também passa a dar sentido a sua vida a partir do que sente e interpreta com cada música que está inserida em seu cotidiano.

Vendo a importância que isso pode proporcionar para a criança Tozzeto (2005,

p.130) diz que: "É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura[...]". Com esse contato a criança começa a desenvolver uma identidade a música, tornando-a significativa.

A demonstração musical da criança é caracterizada pelos aspectos intuitivos e afetivos. As crianças incluem a música nas brincadeiras e jogos: elas cantam enquanto brincam, fazem os sons de seus carrinhos, dançam e fazem cenas sonoras diversas, dando significado simbólico para seus objetos sonoros. Desta forma é importante para a criança se relacionar com a música no ambiente escolar, pois é nessa época que ela constrói os saberes que levará para o resto da vida.

O olhar da arteterapia para a música na escola

Pontua-se que o ensino da música acontecia de forma aleatória desde a época da escravidão, ou seja, não existia conotação educativa, sendo apenas utilizada para ensinar a tocar instrumentos. Em 1854, por decreto real passa a ser regulamentado o ensino da música no Brasil, porém os professores não tinham formação adequada (BRITO, 2003).

Segundo Loureiro (2003) nessa fase a escola dava pouca atenção aos aspectos musicais. A partir da metade do século XX, é que passa a mudar a visão sobre a educação musical e o processo de ensino aprendizagem passa a englobar os aspectos culturais dos alunos, seu meio e a música como elemento de interação com outras disciplinas, sendo que seus princípios fundamentais estavam no potencial de criatividade de todo ser humano, respeitando a liberdade de expressão, dando mais ênfase à atividade do aluno, que seria o centro das ações educativas.

Em 1996 é promulgada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que reafirma os compromissos do Estado com relação à oferta da escola, propondo uma nova organização, bem como ampliando o tempo de escolaridade obrigatória. Passa então a ser educação básica o 1º e 2º graus e também a Educação Infantil.

Com isso o Ministério da Educação-MEC, organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que evidencia:

A importância da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para um país como o Brasil, com grande diversidade social e cultural, além de dimensões territoriais enormes, reside fundamentalmente, na urgência de se reconhecer o princípio de equidade no interior da sociedade. Cada criança ou jovem, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas, deve ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.8).

Para se trabalhar a música na escola é preciso saber os conhecimentos prévios que cada criança tem sobre a música, incentivando a criança a mostrar o que ela conhece sobre o assunto, pois o envolvimento da criança com a música acontece desde quando são ainda bebês, auxiliando no desenvolvimento de novos conhecimentos, vocabulário, socialização e autonomia.

Geralmente as professoras utilizam a música de forma descontextualizada, somente reproduzindo canções e gestos para as crianças, de uma forma repetitiva, sem ao menos explicar o que elas estão fazendo para que as crianças consigam entender. Neste sentido, Brito (2003) complementa:

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música- ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimento gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Os cantos (ou "musiquinhas", como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo (BRITO, 2003, p. 51).

É preciso entender que não é a música que se canta e sim a forma de repetir a música de um jeito mecânico não dando significado para as crianças, fazendo com que elas cantem e tirando delas a oportunidade de participarem de um processo ativamente. Ensinar música tem muita relação com a sensibilidade e percepção do professor em saber como este instrumento pode ajudar em sua aula.

A música tem como proposito colaborar e favorecer o desenvolvimento dos alunos, mas para isso ela não pode ser uma atividade mecânica que se faz ao cantar algumas cantigas em alguns momentos específicos da rotina escolar, mas sim quando é uma atividade planejada e contextualizada.

Brito (2003) critica as músicas que utilizam de inúmeras repetições uma vez que não enriquecem a proposta da musicalização dentro da sala de aula e limita a possibilidade de criação, manifestação de cultura e vocabulário pois se resume apenas repetição.

As crianças são impedidas de usar a sua criatividade quando são propostas músicas já prontas, canções que são cantadas há décadas de maneira mecânica, sem saber o significado e sentido do que está cantando, apenas estão realizando a memorização que muitas vezes deixam as crianças desinteressadas.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

Ao entender os seus benefícios no desenvolvimento humano, entende-se também que a música deve ser trabalhada de diversas formas para ser significativa e atingir seus objetivos. Pode-se trabalhar com canto, parlendas, brincadeiras cantadas, desde que todas sejam explicadas e tenham significados para as crianças.

Loureiro (2003) também mostra que as cantigas que foram transferidas a inúmeras gerações, são formas sábias de preparar as crianças para os diversos sentimentos da vida adulta, e proporcionam experiências que nenhum brinquedo moderno poderá proporcionar.

Através da musicalização, os alunos da Educação Infantil também aprendem a cantar mesmo que de maneira bem superficial e isto influencia no desenvolvimento da fala propriamente dita, a comunicação e interação, pois através da música e a interpretação sonora, há a integração entre os colegas, bem como a consciência de que os conhecimentos são importantes e devem ser realizados em conjunto para chegar ao objetivo comum. Cavalcante (2004, p.65), complementa:

Quando a criança estuda música em conjunto, torna-se mais comunicativa e convive o tempo inteiro com regras de socialização. A criança aprende a respeitar o tempo e a vontade do próximo; a criticar de forma construtiva; a ter disciplina; a ouvir e interagir com o grupo

Pode-se também buscar um trabalho que permita o aluno experimentar sentimentos e sensações como: tristeza, alegria e que ele possa expressar esses sentimentos através dos instrumentos musicais que o professor colocar a disposição. Bréscia (2003, p. 14) diz que "esses jogos trabalham usando ações dos cotidianos dando base para o desenvolvimento da criatividade e atenção das crianças".

O ensino da música deve ser usado como ferramenta educacional, pois ela não só trabalha o aspecto musical, como também os aspectos cognitivos e motores, o que favorece o desenvolvimento global da criança, respeitando a sua individualidade, seu contexto social, cultural, étnico e econômico, entendo que a criança é um ser único e com características próprias.

O ensino da música ajuda também a desenvolver a criatividade, já que muitas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar, a música deve ser o caminho para essa prática. Brito (2003, p.46) explica:

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.

Na prática escolar, ensinar música é falar em educar pela música, contribuindo para a formação integral da criança, fazendo com que ela entre no universo cultural através da sensibilidade musical. Brito (2003) diz que a música deve promover o ser humano acima de tudo e que esse trabalho deve incluir todos os alunos. Segundo Brasil (1998):

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. (p.45)

Para isso, o ensino e o aprendizado da música envolvem a construção do sujeito musical, através da linguagem da música, transformando esse sujeito em suas formas de ação e pensamento. Joly (2003) diz que a música deve ser vista além da parte pedagógica, mas ela também deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo.

Por isso, na Educação Infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música, podendo utilizar de materiais diversos, instrumentos improvisados ou até mesmo confeccionados pelas crianças, evidenciando um trabalho criativo que colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão, servindo como estímulo para a criança aprender mais e de forma contextualizada.

A música pode ser usada de forma permanente na sala de aula, para cantar canções que digam o nome das crianças e de seus colegas, possibilitando assim uma interação bem interessante entre seus alunos, promovendo a socialização, favorecendo a ludicidade, a memória, a concentração, a coordenação motora e a criatividade.

As atividades relacionadas à música servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem, já que auxiliam no controle de movimentos específicos, contribuindo na organização do pensamento, na cooperação e na comunicação. Além disso, a criança se envolve numa atividade cujo objetivo é ela mesma, sendo que o importante é o fazer, participar, respeitando suas formas de expressão, com valorização das ações, causando sentimento de realização e aumento da autoestima (JOLY, 2003).

No dia a dia das escolas a linguagem musical deve favorecer atividades como tra-

balho vocal, interpretação de canções, construção de instrumentos, registro entre outros.

Na área da música pode-se reunir várias fontes sonoras. Para isso podemos confeccionar objetos sonoros com as crianças, utilizando sucatas, brinquedos sonoros populares como a matraca, o rói-rói, o chocalho dos bebês, sinos, entre outros, que representam matérias interessantes que podem ser utilizados na realização das atividades musicais.

Com a linguagem musical pode-se trabalhar vários aspectos, como as partes do corpo na música "cabeça, ombro, joelho e pé", onde as crianças irão colocar a mão nas partes que estão cantando. Pode-se trabalhar as parlendas, as cantigas de roda entre outras. Lembrando que o trabalho não se limita apena a cantar em sala de aula, é necessário discutir o tema da canção, o que elas entendem, quais são suas opiniões, ajudando a potencializar sua visão de mundo pela música.

Nesta perspectiva, é importante que o professor dissemine que é importante que a linguagem natural da criança seja contemplada nos processos de aprendizagem. O que se observa com frequência, é que as escolas utilizam de métodos que o aluno não se sente contemplado, pois há uma distância enorme entre o objeto de estudo e a sua realidade (BRITO, 2003).

Como exemplo, pode-se citar disciplinas que fogem do contexto social do aluno, dificultando a sua assimilação e aprendizagem. Em contrapartida, quando trabalhadas a partir da música, torna-se compreensível e até mesmo conceitos, regras e informações que anteriormente pareciam de extrema complexidade, passam a ser entendida com excelência quando cantadas. E isto se dá não somente pela música favorecer a concentração, atenção e memorização, como também pela descontração que é capaz de trazer para o ambiente.

Assim, a música é capaz de favorecer o processo de ensino aprendizagem não somente pelos campos que é capaz de ativar a nível cerebral, como também pela forma inovadora que pode se apresentar no contexto escolar, fazendo com que os profissionais de ensino revejam as suas práticas pedagógicas que muitas vezes representam o oposto daquilo que é necessário para o desempenho das capacidades mentais (JOLY, 2003).

Outro fator importante, é que a música é capaz de trabalhar também dificuldades de aprendizagem tão decorrentes de fatores externos à escola, ou seja, a criança pode possuir sentimentos e/ou sensações que dificultam a fase da escolarização. Muitos deles são voltados à base familiar, que torna a criança insegura, com pouca autoestima, excessivamente tímida, às vezes agitada e indisciplinada (JOLY, 2003).

É possível que a criança excessivamente tímida e insegura, passe a se soltar mais no momento em que brinca, canta e interage, assim como o aluno agitado e indisciplinado aprenda a controlar seus impulsos na medida em que tem contato com a música.

Neste sentido, o professor deve inserir a musicalização em suas práticas pedagógicas e, principalmente, colher importantes informações a partir da relação que a criança estabelece com os jogos e brincadeiras. Assim, a partir disto, pode-se verificar a origem dos problemas que impedem que a criança tenha um desenvolvimento satisfatório, ou até mesmo prevenir que outras crianças encontrem dificuldades ao longo deste longo percurso que é a fase de escolarização. Bear (2008) complementa afirmando que mais do que mostrar a importância da música no desenvolvimento cognitivo, é preciso explorar caminhos para viabilizar este trabalho em sala de aula, primeiramente a partir do professor, para que possa transmitir alguns valores, estratégias e estímulos as alunos, auxiliando na condução dessa conquista para o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização deste trabalho, percebe-se que a música está intimamente ligada a vida e desenvolvimento humano, e justamente por isto, tornou-se uma ferramenta muito eficaz no processo educativo frente ao ensino das artes e tem passado por diversos estudos para evidenciar os seus inúmeros benefícios.

Pensando nas artes na educação infantil, é correto afirmar que estão no ápice de seu desenvolvimento e exploração do mundo, já que tudo acontece de forma muito veloz e intensa. Dessa forma, os objetivos do estudo foram cumpridos, pois a partir da contribuição dos teóricos, verificou-se que a união desta fase de desenvolvimento com a música como instrumento pedagógico, pode potencializar a aquisição de novos conhecimentos, como também auxiliar na calmaria necessária para desenvolver as potencialidades como também proporcionar aconchego e momentos de afetividade, seja em família ou no ambiente escolar. Porém, embora o senso comum já conheça a importância da música e os estudos atuais demonstram ainda mais sua eficácia, isso não significa que ela seja trabalhada adequadamente no contexto educacional.

Com isso, evidencia-se a necessidade de o professor ter conhecimento necessário para trabalhar a complexidade da música, sem ser necessariamente através do canto para comer, dormir e brincar, como também que não atue diretamente no extremo da formação de músicos. Há um equilíbrio, que ressalta a importância sim das crianças cantarem em diversos momentos do dia, bem como visa potencializar os alunos que

possuem habilidades inerentes a música, mas acima de tudo, com o olhar da arteterapia, pode-se desenvolver os campos cognitivos, afetivos e sociais, bem como ativar as capacidades de sensibilização, concentração, elevação da autoestima, desenvolvimento da linguagem, dando as bases necessárias para a formação plena da criança.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. A música no desenvolvimento humano. Campinas, SP. Papirus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEAR, M.F. Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRÉSCIA, V. A música como recurso terapêutico. Anais do 13º Congresso brasileiro de psicoterapias corporais. Curitiba/PR, Centro Reichiano, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAVALCANTE, Amanda Massoun. Música na educação infantil. São Paulo: Papirus, 2004.

DICKINSON, M. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. São Paulo: Moderna, 2003.

LEVITIN, A. A música no cérebro humano. Rio de Janeiro: Globo, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SLOBODA, S. Cognição musical. São Paulo: Contexto, 2008.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais. Curitiba: UTP, 2005.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

SELMA JORGE COSTA MIRANDA

RESUMO

Atualmente, o desenvolvimento na primeira infância é uma grande preocupação, inclusive na sua manifestação artística. O papel do professor de artes precisa estar voltado à criança, objetivando o desenvolvimento da mesma, instigando e propiciando a expressão da criança e também valorizando sua produção artística. A presente pesquisa enfocará o respeito ao trabalho da criança, onde a partir do momento que o professor dá condições para a criança criar, colabora com sua aprendizagem e com o seu desenvolvimento em articular o ver, o ouvir, o sentir, o experimentar com o que está vivenciando não só na escola, mas em todas as suas relações sociais. Quando o professor de artes assume um papel formador auxilia na diversificação sensível e cognitiva da criança, propiciando resultados muito positivos no desenvolvimento das mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Arte; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A criança serve-se de diversas maneiras para expressar suas experiências. Estas acompanham o crescimento das crianças, como uma autoidentificação, onde envolve suas mudanças intelectuais, sociais, emocionais e psicológicas.

A arte quando surge da expressão representa um papel importante no desenvolvimento do "eu", da criança, que merece uma grande atenção dos professores.

O desenho e a pintura da criança, no momento em que esta desenha livremente, transportam para o papel seu estado anímico, em todos os detalhes, e é por isso que o seu desenho nos transmite através da observação, caráter, personalidade e temperamento, muitas vezes até suas necessidades.

A criança é criativa quando consegue realizar suas potencialidades como ser humano, conseguindo demonstrar esta criatividade através da expressão verbal, corporal, do desenho, da música, brincadeiras, etc. Quando lhe é permitido fazer aquilo que sente e quer expressar e não da maneira que o professor ou o adulto acham que é certo e bonito.

É importante que a criança tenha iniciativa e independência quando lhe é dada oportunidade de escolher o seu trabalho. Ela conquistando a expressão dos seus sentimentos através do desenho e pintura fica motivada ao sentir a valorização de sua obra, a partir do momento que consegue criar, recriar sua atividade.

Com seis, sete anos de idade, a criança tem sim muita iniciativa e é criativa sem seus trabalhos. Muitas vezes, por esta faixa etária ser composta por alunos que estão praticamente iniciando no Ensino Fundamental, alguns profissionais ainda não se conscientizou da importância da livre manifestação da criança em vez de atividades que são exclusivamente modelos prontos e mera reprodução, acabam podando a iniciativa e a criatividade desta criança desde a mais tenra idade. Por isso é importantíssimo valorizar o trabalho da criança, dar condições para que ela crie e se expresse; incentivar sua independência além de estar propiciando sua manifestação artística. Com esta postura perante o trabalho da criança, o professor estará auxiliando também no desenvolvimento de outros aspectos da criança: os seus sentimentos, sua interação com os amiguinhos, com os professores e com ambiente escolar, a sua autoestima e a sua imaginação.

O desenho que a criança faz é o esforço que tem em colocar seus sentimentos e pensamentos no papel, muitas vezes não se importando em expressar o mundo real. A partir dos seis anos os desenhos começam a ser reconhecíveis onde a criança já tem ideias claras do que quer desenhar.

Os educadores têm um papel importante de condutores, conscientizadores da realidade, indicando-lhes as necessidades de constantes elogios e de questionamentos que levam a criança a perceber a distância entre o seu desenvolvimento e a realidade buscando aprimorar-se.

Todo individuo faz parte da história da humanidade e como tal também escreve e se inscreve nesta história coletiva.

Ninguém nasce sabendo tudo, também se pode dizer que quando a criança chega na escola ela não pode ser comparada a uma folha de papel em branco, onde o professor ao seu gosto vai imprimindo o que achar importante e conveniente o aluno aprender. Longe disso. Com a idade de 6, 7 anos, a criança já tem desenvolvido alguns aspectos que servirão como uma boa bagagem que o professor poderá explorar a fim de conhecer mais o aluno, saber mais sobre ele, ter uma noção da sua coordenação motora, do seu conhecimento sobre as cores, da sua atitude perante as linhas, as formas, seu juízo estético bem como suas preferências. Indo além do que será manifestado no papel, a forma como o aluno se comunica verbalmente, e também sua linguagem corporal, sua efetiva participação nas rodas de conver-

sa, dramatizações, danças e leituras de histórias devem ser observadas pelo professor a fim de como mediador precisa considerar todos os aspectos e, não só despejar nos alunos os conteúdos a serem aprendidos e reproduzidos por eles.

Esta pesquisa foi elaborada em cima de como trabalhar arte com alunos. As aulas são baseadas em datas comemorativas, mas o professor não dá espaço aos alunos, para desenvolver seus próprios trabalhos. Como por exemplo, no Dia das Mães, o docente já entrega pronto para o aluno pintar ou já compra pronto.

Na instituição de ensino o aluno tem limitação da criação quanto seres artísticos, que são descriminados e desvalorizados pelos educadores e adultos que estão ao seu redor, eles acreditam que os alunos não são capazes de expressar livremente seus sentimentos.

2. HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Considerando que a História do Ensino no Brasil implica na contemporaneidade, os registros devem ser revisados, buscando as origens de nossa cultura, o processo de desenvolvimento, os equívocos e o que ficou de melhor em todo este percurso histórico, para assim analisarmos reflexivamente o contexto atual contemporâneo.

Ao longo da História, houve avanços industriais e tecnológicos, na extração dos recursos naturais do nosso país, nas relações sociais e políticas e principalmente na construção de nossa cultura heterogenia, formada pelos imigrantes que fizeram parte da colonização. Todos estes fatos influenciaram de forma significativa o desenvolvimento e processo educacional.

O foco da Escola Nacional de Belas-Artes era o ensino do desenho puramente como cópia, por meio de modelos europeus. A expressão da criança não podia ser manifestada, de modo que reprimia seus sentimentos, assim como sua imaginação. Esta realidade comprometia, inevitavelmente, a criatividade e até mesmo o desenvolvimento cognitivo.

Em Minas Gerais, o Barroco era o movimento em destaque, porém os franceses trouxeram como novidade o Neoclassicismo que foi aceito pela elite e governantes sendo visto como o "moderno", porém disponível somente para os privilegiados economicamente que descartavam novas ideias ridicularizando manifestações artísticas que não se enquadrassem nos padrões estabelecidos. Nesta época, o ensino pautava-se em uma concepção autoritária, na qual o valor estava no objeto, ou seja, no produto final.

As regras eram estabelecidas firmemente pelo professor, que cuidavam para que os alunos as cumprissem sem questionamentos, exercendo autoridade máxima na relação entre aluno e professor. Fusari e Ferraz (2010, p. 25) comentam que

> Na pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculados dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor que passa para os alunos "informações" consideradas verdades absolutas.

Para a fixação e memorização de conteúdo, usa exercícios maçantes e muitas vezes não proporciona experiências significativas que aproximem a teoria da prática. Vestígios do ensino tradicional persistem até hoje. Fusari e Ferraz (2009, p.

45) afirmam:

> Nessa concepção tradicional de educação, o que vale sempre é o produto a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em artes. [...] Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa "pedagogia tradicional" (que permanece até hoje) encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.

O surgimento da Escola Nova, entre 1950 e 1960 ocasionou determinadas mudanças na educação, as quais receberam influência do desenvolvimento súbito da indústria e relações políticas.

Esta pedagogia, nas aulas da arte, direcionava o ensino para a livre expressão. O aluno tinha liberdade para realizar seus trabalhos, não se restringindo aos modelos determinados. O processo criativo era totalmente valorizado com a intenção de desenvolver a criatividade sem preocupações com o resultado final.

A função do professor era oportunizar situações em que o aluno revelasse seus sentimentos, desenhando, pintando, "fazendo". A individualidade do aluno era valorizada. Neste sistema de concepção espontânea, no qual o processo artístico deveria nascer do aluno, perdeu-se o direcionamento do conteúdo e simultaneamente a qualidade de aprendizagem. A avaliação consequentemente não apresentava coerência, pois não estava pautada em objetivos ou critérios.

Três autores/professores se destacaram por suas ideias e pesquisas na educação brasileira voltada ao Ensino de Arte, consolidando a Pedagogia Nova do século 20,

entre eles merecem destaque: John Dewey (1900), Viktor Lowenfeld (1939) e Herbert Read (1943) o qual colaborou para formação de um dos movimentos mais importantes no ensino artístico.

Em nosso país, Augusto Rodrigues, com estrutura nos princípios da

"Educação Através da Arte" organizou a criação da "Escolinha de Arte do Brasil", no Rio de Janeiro em 1948, estruturada nos princípios do livro de Read. Segundo Ferraz e Fuzari (2009, p. 49), nas palavras de Augusto Rodrigues, a Escola Nova:

Via o aluno como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao "aprender fazendo", saberiam fazê-lo, também, cooperativamente na sociedade. O ensino da arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates da livre expressão como um fator da formação artística e estética.

A espontaneidade e liberdade do aluno em produzir durante a Pedagogia Nova é o que deve ser considerado, por outro lado os vestígios da falta de planejamento e orientação deste momento, também são características entre professores nos dias de hoje, que não se preocupam em organizar conteúdos e metodologias que possibilitem a aprendizagem baseado nas dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento na área de arte que por sua vez não podem ser desvinculados, pois são frutos da relação entre o mundo, o homem e o conhecimento.

As aulas de artes passam a ter um sentido terapêutico, como algo para relaxar, se descontrair, perdendo em qualidade e oportunidade de construção de conhecimento científico. Na tendência tecnicista, a escola se dedica em produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

O professor tem papel de especialista para transmitir esses conhecimentos, sua prática é extremamente controlada. Contudo, o professor torna-se neutro aos seus conteúdos e a educação se desenvolve por meio dos aspectos estruturais das salas de aula que devem estar bem equipadas para que o aprendizado consequentemente aconteça.

A escola está diretamente relacionada com o sistema produtivo, ou seja, o capitalismo, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Como afirma Libâneo (2006, p. 28):

A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo [...] seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho.

Fusari e Ferraz (2009, p. 52) descrevem que na Pedagogia Tecnicista a atitude do professor:

Tende a ser responsável por seu planejamento, que deve se mostrar competente e incluir os elementos curriculares essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. A dinâmica do ensino aprendizagem é questionada, pois o elemento principal é o sistema técnico de organização de aula e do curso. [...] Faz parte ainda deste contexto tecnicista a recomendação do uso abundante de recursos tecnológicos, audiovisuais, sugerindo uma "modernização" do ensino.

Nessa perspectiva, trata-se do sistema capitalista que necessita de produtividade e de pessoas capacitadas para o mercado de trabalho.

Diante deste contexto, fica a cargo da educação estimular atividades de pesquisa e descobertas, o professor é responsável por aplicar essas técnicas e atividades, dessa forma, educar com a intenção de produzir indivíduos competentes para suprir a necessidade do sistema, ou seja, do mercado de trabalho.

Em consequência, o ensino da arte é direcionado a uma concepção mecanicista moldando agentes para produção, desconsiderando os objetivos da arte na escola, competências e habilidades realmente significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do sujeito.

É possível verificar por esta breve retrospectiva da história do ensino da arte no Brasil, que muitos vestígios negativos das tendências anteriores nos restam nas aulas de arte em nossas escolas.

Porém, não se deve desconsiderar os procedimentos pedagógicos e experiências anteriores, é importante buscar o equilíbrio, bom senso e a coerência entre as relações de ensino-aprendizagem.

Relacionar os registros da história do ensino da arte com o processo de desenvolvimento na atualidade, associando-os aos problemas e dificuldades da educação em todo seu contexto, nos leva a conhecer as diferentes linguagens de manifestações artísticas, valorizando as diversidades culturais e compreendendo os princípios e valores éticos da sociedade contemporânea a fim de articular o fazer e o conhecer com reflexão, flexibilidade e sensibilidade.

Podemos, assim, entender os princípios conceituais da metodologia do ensino de artes e consequentemente realizar uma avaliação dialética que proporcione uma averiguação de conhecimentos, como também

de um processo do desenvolvimento do educando, compreendendo que o mesmo está em constante transformação e esse utiliza de recursos expressivos que consistem em todo processo educacional o que pode colaborar com o desenvolvimento e expansão da capacidade de compreender a arte.

3. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte e a Educação, conforme Fusari e Ferraz (2009), o representar, por meio da arte, é sinônimo de expressão que permite orientar e ressignificar situações diárias, de maneira menos alienada, mais crítica e sensibilizada. Assim, a arte age como formadora de mentes pensantes, possibilitando que qualquer cidadão que tenha acesso ou pratique algum meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro da sociedade. A Arte, enquanto disciplina escolar abrange os segmentos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997), nessas quatro áreas há inúmeras possibilidades de conteúdos permitindo ao aluno exprimir-se, manifestar-se, comunicar-se e desenvolver-se por meio da fruição alcançada com os estudos. A partir de estudos históricos, práticos e técnicos, a práxis educativa transforma-se em constante incentivador do desenvolvimento dos educandos.

Conforme Barbosa, isso permite analisar "a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada". (1979, p.46).

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. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

A Arte tem por objetivo promover uma educação humanizadora e transformadora, construindo formadores de opinião, se trabalhada e atribuída corretamente a cada faixa etária com atividades e exercícios expressivos e estimulantes. Porém, nota-se que a educação em Arte, mesmo inserida há tempos nos currículos escolares, ainda não é trabalhada de maneira apropriada, tanto por se ponderar que é uma ocasião para recreação, quanto pela própria preparação dos professores. Nesta mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que o ensino de Arte favorece o relacionamento do aluno com as outras disciplinas do currículo, exemplificando que: O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 19) É neste sentido que a disciplina de Arte não pode ser vista como um momento de entretenimento ou recreação. Como as demais disciplinas do currículo, em Arte existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que visam o aprendizado. Os PCNs, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes, afirmam que:

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. (BRASIL, 1997, p. 26).

O cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia a dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir.

Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que proporciona o ambiente necessário- situações e materiais- para o livre desenvolvimento das crianças.

O educador norte americano John Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e —Escola Nova, se contrapõe ao conceito modernista de Arte somente como expressão ao defender a Arte como experiência. A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com

emoções e ideias... (Dewey, 1980, p. 91).

Segundo, Dewey, enquanto experiência, a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura. Uma experiência possui uma unidade que lhe identifica, a existência desta unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas. Essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual, no entanto tais adjetivos podem servir para caracterizar uma experiência, pois ao olhar uma experiência pode-se observar a predominância de uma dessas propriedades.

As experiências com obras de Arte têm como característica predominante a qualidade estética, no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a Arte. Para esse autor, a qualidade estética está presente em todas as experiências, O educador norte americano John Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e —Escola Nova, se contrapõe ao conceito modernista de Arte somente como expressão ao defender a Arte como experiência. A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias... (Dewey, 1980, p. 91).

Segundo, Dewey, enquanto experiência, a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura. Uma experiência possui uma unidade que lhe identifica, a existência desta unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas. Essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual, no entanto tais adjetivos podem servir para caracterizar uma experiência, pois ao olhar uma experiência pode-se observar a predominância de uma dessas propriedades. As experiências com obras de Arte têm como característica predominante a qualidade estética, no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a Arte. Para esse autor, a qualidade estética está presente em todas as experiências, contribuindo assim, para a produção artística de todos.

4. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletiremos a seguir sobre a importância do trabalho com as linguagens artísticas na formação de professores baseando-nos em alguns conceitos teóricos.

A formação inicial e continuada deve primar e garantir uma formação para ampliação do repertório dos professores e investir nos saberes didáticos das diferentes linguagens artísticas dos professores. Uma formação em que os professores possam refletir sobre a arte na constituição do ser, que possam vivenciar e aplicar esses conhecimentos nas diferentes linguagens das artes: plásticas, da música, da dança, da literatura, da fotografia ou outras, e em atividades com as crianças.

Na nossa sociedade, não é raro a arte ser considerada objeto de criação e apreciação para a elite, na qual apenas pessoas cultas e/ou bem-dotadas, e com alto nível socioeconômico têm acesso ou possibilidade de produção. Vygotski (2009, p. 51) faz críticas a essa visão quando nos mostra que "a criação é destino só dos eleitos e é uma opinião muito difundida de que só tem quem tem um dom ou um talento especial vai desenvolvê-lo.".

A arte não deve ser restrita à minoria com refinados recursos materiais ou apenas às pessoas que estão em melhor condição de escolarização, ainda mais quando levamos em consideração a grande desigualdade presente em nossa sociedade.

É muito comum ver arte em seu próprio conceito desvalorizada em situações cotidianas, pois é comum ouvir que quando uma criança está fazendo bagunça, ela está fazendo "arte" ou ainda a arte é vista como uma disciplina secundária, como se pode notar em muitas escolas que simplificam as linguagens artísticas a uma postura reducionista: a "arte" para enfeitar mural, fazer uma apresentação para os pais, ou até mesmo como sendo um passatempo.

De acordo com Vasconcelos (2011) ressalta que a produção artística está diretamente ligada com a capacidade humana de simbolizar a realidade. E ao simbolizar as pessoas reinterpretam e reinventam o real. Essas ações expandem o imaginário, a fantasia, desenvolvem a criatividade e aprimora as estratégias de raciocínio, o que possibilita um refinado desenvolvimento da inteligência. Essas características são observadas por Iavelberg ao afirmar que:

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos 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. [...] Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que é de direito. (IAVELBERG, 2003, p.

9). Segundo Vygotski é preciso ficar claro que a criação não vem do nada e é um processo de apropriação da cultura.

No processo de apropriação da cultura, não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento. É um trabalho de construção do homem sobre o homem. (VYGOTSKI, 2009, p. 10).

Para tanto, fica evidente a importância da cultura na constituição do ser. Portanto, o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com a apropriação da cultura. Essa apropriação se dá por uma participação ativa da criança na cultura, pois "a diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do drama experienciados pelos sujeitos." (VYGOTSKI, 2009, p. 8). Essa apropriação se coloca também para a formação dos professores, já que são sujeitos de uma cultura constituída por um repertório artístico.

Ostetto (2007, p. 35-6) corrobora com essa ideia quando diz que "não é mesmo novidade dizermos que é pelas diferentes experiências com/no mundo sensível que a criança vai se apropriando de formas mais complexas de ver e ler esse mesmo mundo sentido.". Com esses excertos podemos destacar que a criança e o professor estão imersos na cultura e quanto mais enriquecidas forem suas experiências de aprendizagem mais oportunidades de desenvolvimento poderão ter.

Para tanto é necessária uma Educação Infantil que tenha como preocupação inserir as crianças e os professores nas práticas culturais, bem como oportunizar diferentes experiências de conhecimento das diferentes linguagens artísticas, e que trabalhem com a ideia de uma escola como sendo o lugar privilegiado para desenvolver com qualidade as linguagens artísticas.

Trabalhar com as linguagens artísticas exige trabalhar com a atividade criadora da imaginação e depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais terá material disponível para a imaginação. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências fornecem elementos para a representação infantil em contato com o outro. Portanto, podemos concluir que as diferentes manifestações artístico culturais influenciam muito na formação do ser humano, na sua aprendizagem e no seu entendimento de mundo.

Ao pensar em formação de professores é preciso considerar também o percurso de formação e de transformação de cada um, é preciso saber das histórias de vida. Como nos aponta Moita (1995) ao colocar o lugar das histórias de vida dos professores.

A formação de professores no que tange às diferentes linguagens artísticas deve ser marcada pela estética. Estética entendida como conhecimento pelos sentidos. O que integra o sensível ao conhecimento. Pois "todos nós temos uma visão estética do mundo, construída e influenciada por nossa cultura, pelas crenças, costumes, valores morais e éticos." (WEISZ, 2002, p. 102). E "a formação em artes de uma criança pequena é uma formação estética." (BARBIERI, 2012, p. 114). No próximo capítulo iremos apontar algumas propostas interessantes de formação de professores sob a ótica de alguns teóricos que trabalham com o conceito de reflexividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma manifestação do pensamento humano, ela é um modo pelo qual as pessoas têm de se expressarem, de manifestarem e até mesmo protestarem, ela mistura o lado racional com o lado sentimental, sendo a mais profunda manifestação do sujeito mediante a sua sociedade, cultura e valores que lhe são incutidos desde criança.

A arte permite que o ser humano consiga se libertar de toda a sua dor e raiva fazendo com que os outros percebam esses sentimentos, ou pelo menos aqueles que possuem maior percepção.

Consideramos que é importante uma formação que possibilite aos professores vivências significativas de criação, expressão e interação com a arte. No entanto sabemos que essa discussão está longe de se esgotar, pois entendemos que o desenvolvimento profissional deve ser permanente e necessita de um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva.

Buscar compreender como os professores constroem seus saberes, analisar suas representações constituídas a partir das experiências vividas dentro do contexto cultural, histórico e social em que estão inseridos, e investigar de que forma essas representações se refletem na constituição de sua identidade profissional e sustentam suas ações educativas com as crianças, pode reunir ser elementos importantes para a orientação de processos e de estratégias de formação que possibilitem a reflexão e a ressignificação de crenças, valores, concepções e ações desse professor.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e Colagem. A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil 2 ed. São Paulo: Cortez, 1982.136p.

_____. Teoria e Prática da Educação Artística. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.115p

BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M.; FAUSTINO, R. C. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural. 2.Ed. Maringá: Eduem, 2010.

_____. S. M. S. Psicologia Educacional e Arte. Uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998. BRASIL. 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, Aurora. A Criança e Arte: O dia a dia na sala de aula. 3ª ed. Rio de Janeiro, Wak Ed. 2008.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

IAVELBERG, Rosa. Para Gostar de Aprender Arte; Sala de Aula e Formação de Professores. Porto Alegre, Artemed, 2003.

KOSIK, K. Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua arte: 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 224 p.

_____. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, c1970. 440 p.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Didática do Ensino da Arte a Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

READ, H. A Educação Pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a importância da ludicidade na Educação Infantil, explorando suas potencialidades, que a tornam uma ferramenta pedagógica imprescindível. Jogos e brincadeiras fazem parte da infância, e por isso estão presentes na vida dos alunos da Educação Infantil. As atividades lúdicas podem ser facilitadores para a prática pedagógica. No ambiente escolar, cada aluno possui suas especificidades. É fundamental respeitar as diferenças e as individualidades, considerando a realidade vivida pelos educandos. A interação dos alunos com tudo o que a vida escolar apresenta, faz com que as vivências produzidas resultem em experiências importantes para o seu desenvolvimento comunicativo. As novas tecnologias estão presentes nas propostas lúdicas. Os docentes precisam se adequar às mudanças, pois as novas gerações aprendem cada vez mais cedo a utilizar os recursos. É necessário pensar o uso dessas tecnologias no ambiente escolar, estabelecendo critérios para boas escolhas, brincadeiras e jogos que explorem a criatividade das crianças. Para tornar isso possível, o professor deve atuar como mediador para a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Criatividade; Mediação.

INTRODUÇÃO

A palavra lúdico remete à divertimentos, jogos e brincadeiras. A ludicidade está presente na vida dos alunos da Educação Infantil. O ato de brincar faz parte da infância, e deve ser explorado na escola, pois se trata de uma ferramenta pedagógica imprescindível.

Neste artigo, pretende-se evidenciar a importância do lúdico, e de que forma jogos e brincadeiras podem ser facilitadores para a efetiva execução das propostas presentes nos planejamentos.

A importância da pesquisa está em rever e analisar o tema, pensando na atuação do docente em sala de aula e reunindo as potencialidades do lúdico como instrumento de aprendizagem. Para isso, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico.

A aprendizagem, por meio do lúdico, é significativa e prazerosa. Enquanto brinca, o aluno está aprendendo importantes valores e adquirindo habilidades que o ajudarão em várias áreas do conhecimento.

Será apresentado como a ludicidade contribui para o desenvolvimento da comunicação das crianças. Em uma sala de aula, não há homogeneidade de pensamentos e personalidades, cada um possui aspectos únicos. É fundamental considerar as diferenças e as individualidades, e respeitar a realidade vivida pelos educandos. A interação dos alunos com as demais crianças, com os professores, e com tudo o que a vida escolar apresenta, faz com que as vivências produzidas resultem em experiências importantes para o seu desenvolvimento comunicativo, a partir de novas relações sociais, saber ouvir o outro e respeitar as ideias distintas.

Há diferentes concepções sobre o assunto. O contexto histórico é indispensável para entender como o tema da ludicidade tornou-se uma prática pedagógica fundamental na educação.

O texto também ressalta o lúdico, utilizando novas tecnologias. Recursos tecnológicos são apresentados às novas gerações cada vez mais cedo, e muitas crianças já são alfabetizadas dentro desse universo. Os professores precisam se adequar às mudanças, que seguem avançando rapidamente, articulando o uso dessas ferramentas ao ambiente escolar. É necessário refletir sobre critérios para boas escolhas, brincadeiras e jogos que explorem a criatividade das crianças, considerando o fato de que deve ser algo atraente para os alunos, para que o ensino seja agradável e prazeroso.

O último capítulo aborda o papel do professor, como mediador para a construção do conhecimento, através da ludicidade. O lúdico auxilia no processo de aprendizagem para gerar conhecimento. As atividades devem ser atrativas, e as crianças apreciam o fato de poderem aprender de forma alegre. Dentro dessa conjuntura, a figura do educador como mediador é bastante relevante. Encorajar os alunos a participarem ativamente das propostas, estimula o pensamento criativo das crianças. Jogos e brincadeiras com uma proposta bem definida, com avaliações para possíveis adequações e criticidade em sua aplicação, são fundamentais na Educação Infantil.

UMA BREVE VISÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DO LÚDICO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Para adentrar o universo lúdico, é inestimável a compreensão sobre a concepção dos pesquisadores a respeito do tema.

De acordo com Luckesi (2002) apud Silva (2011, p. 18), as atividades lúdicas provêm de várias áreas do conhecimento, principalmente quando se fala sobre o seu papel

na vida humana.

Segundo Kishimoto (1994, p. 109), as diferentes culturas existentes possuem maneiras distintas de enxergar a criança, de como tratá-la e também de como educála. Entre as antigas visões sobre o assunto, uma concepção negativa é a que define a criança como um ser inacabado, incapaz de contribuir com algo munido de originalidade. Contrário a essa visão, a partir do século XVIII, Rousseau, em sua obra Emílio, aborda a infância, que possui suas especificidades, e tem uma natureza própria a ser desenvolvida.

Quando pensamos nas múltiplas possibilidades de jogos e brincadeiras que podem ser utilizados na educação infantil, notamos que muitas delas envolvem o desenvolvimento da criança em sua totalidade, possibilitando a apreensão de conhecimentos que auxiliam o educando em diversas áreas. Ronca e Terzi (1995, p.98) apud Oliveira (2017, p. 4) explicam que:

Pelo lúdico a criança" faz ciência", pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

Bruner (1976) apud Kishimoto (1994, p. 115), aponta que o ato de brincar é fundamental para a exploração. A criança, quando está em um ambiente sem pressões, fica diante de uma zona favorável para averiguar possíveis soluções aos problemas que encontra. O autor acrescenta ainda que essa vivência conduz a criança a ser mais flexível e pensar em opções de como pode agir.

Compartilhando de uma visão semelhante, Carvalho (1992, p.14), ressalta que o jogo na vida da criança tem um papel bastante significativo, pois ao brincar, ela pode manusear e explorar o que a rodeia, utilizando seu corpo e sua mente, sem a pressão de um adulto, e isso a leva a ter sentimentos de liberdade.

O nosso país apresenta imensas desigualdades sociais, e em muitas periferias, a escola representa o único espaço de convivência, já que uma infinidade de bairros não dispõe de locais adequados para a prática de lazer e cultura. Neste sentido, possibilitar à criança o brincar na escola é oportunizar maneiras para que ela crie esses sentimentos de liberdade citados pelo autor.

Quando falamos em ludicidade, estão envolvidos diversos recursos, como jogos de tabuleiros, danças, gincanas, brincadeiras em grupo, dentre outros. Muitos pesquisadores trabalham a relevância e os aspectos do brinquedo na formação da criança. De acordo com Poletto (2005, p. 68), o brinquedo possui características peculiares, e na maioria das vezes, a criança, quando está brincando, não somente contempla ou registra as imagens, ela manipula o brinquedo, constituindo novas significações. Essas representações vão se tornando personalizadas, e a relação com os objetos formam esquemas que se replicam com outros objetos durante toda a vida.

Ao longo da história, existiram muitas concepções a respeito da ludicidade no ambiente escolar. Algumas indicavam a pertinência das brincadeiras e jogos livres, outras entendiam como desnecessárias, ou que serviam apenas para preencher um tempo livre no final das aulas. (SILVA, 2002, p. 22).

LUDICIDADE E COMUNICAÇÃO

Há evidências consistentes de pesquisas e bases teóricas que apontam que brincar de faz de conta contribui para o crescimento das habilidades criativas, cognitivas e socioemocionais, que serão favoráveis no ambiente escolar. Este é o motivo dos currículos recomendarem aos professores a promoção intencional de competências simbólicas infantis. (KLUGMAN; SMILANSKY, 1990; RIVKIN, 1986 apud BONDIOLI, 2017, p. 57).

Ao brincar, a criança vai construindo significativas habilidades, e nesse processo, estabelece relações com outros alunos. Naturalmente, há divergências no pensamento, e isso os leva a ouvir os demais, a interagir em situações diversas, que podem ser inclusive inesperadas. Tudo isso acontece espontaneamente, e essa experiência permite que o aluno se expresse, aprenda a trabalhar em grupo, respeite as diferenças, e assim, se desenvolva na forma de se comunicar.

Bacelar (2009) apud Silva (2011, p. 24), reconhece que o lúdico, como experiência plena de vivência, permite ao sujeito um estado de consciência ampliada, sendo que as experiências do passado são restauradas no contato com o presente, e contribuem em todo o espaço que permeia as relações humanas vividas posteriormente, como o convívio em família, vínculos de amizades, no trabalho, e claro, na escola.

O jogo, como atividade lúdica, é um facilitador do processo educacional, e vem sendo estudado não somente por profissionais da educação, mas também da saúde, por colaborar para os processos cognitivos e para a formação da personalidade. Participar de jogos lúdicos com outros educandos concede um senso de pertencimento, aceitação e acolhimento, e leva a criança a fazer o mesmo com os demais. A condição de poder contar com o outro, e de também de estar à disposição dos colegas, traz confiança, possibilitando que o indivíduo se coloque diante de novas situações lúdicas, ampliando de forma positiva suas relações e sua comunicação.

(HAETINGER; SILVA; 2013, p. 53).

Não é brincar por brincar. A proposta

pedagógica deve ser criada de forma muito bem fundamentada, que tenha por objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, bem como suas habilidades sociais, cognitivas, físicas e emocionais.

"Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente". (OLIVEIRA; FERREIRA, 2017, p.

3).

Bachelard (1988, p. 93-137) apud Kishimoto (1992, p. 110), afirma que todo adulto possui dentro de si uma criança, que ele retorna à infância através da imaginação e da memória, e que as situações ocorridas remodelam os novos fatos vividos, com um novo olhar e uma nova luz.

A exposição da autora corrobora a visão de como os fatos vividos na infância, em cada detalhe, influenciam a visão de mundo do sujeito, e mais do que isso, passam a interferir em quem ele é, nas decisões que ele toma diante dos muitos dilemas que a vida apresenta. Da mesma forma, devemos também refletir acerca de como isso pode contribuir nos aspectos comunicativos.

Acerca da concepção sócio-histórica do ato de brincar, Vygotsky (1989) apud Poletto (2005, p. 68), esclarece que há várias funções desempenhadas pelo brinquedo, e que elas amparam o desenvolvimento infantil. Brincar possibilita inserir a criança em um mundo de ilusões, promovendo uma transição entre pensamento e objeto real, além de atuar diretamente no campo cognitivo.

O mundo de fantasias propiciado pela ludicidade é representado de maneiras diferentes por cada criança. As especificidades que o aluno leva à escola também devem ser exploradas, para que o educando tenha a oportunidade de se expressar, de mostrar a maneira como enxerga o mundo. Ouvir o que o outro tem a dizer sobre a brincadeira também é importante, mesmo que seja um pensamento distinto. Esse processo de comunicação concede uma abrangência maior de visões possíveis e dá a criança o entendimento de que a ato de se comunicar, respeitando o espaço do outro, está presente não apenas na brincadeira, mas em todas as situações do cotidiano.

O LÚDICO, UTILIZANDO NOVAS TECNOLOGIAS

A escola, enquanto instituição social é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade. Se estamos presenciando estas inovações da tecnologia é de fundamental importância que a escola aprenda os conhecimentos referentes a elas para poder repassá-los; pois, é preciso que a escola propicie esses conhecimentos e habilidades necessários ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania. (PINTO, 2004, p. 2).

Nos dias atuais, as inovações tecnológicas apresentadas são diversas, e passam a ser inseridas em atividades pedagógicas na escola.

Muitos alunos das novas gerações têm aprendido desde cedo a utilizar smartphones, tablets, vídeo games, e outros recursos. É comum observar muitas crianças com conhecimento adquirido sem o auxílio de nenhum adulto. Utilizar este fator em benefício da educação é um desafio ininterrupto para os docentes.

Para compreender a relevância das novas tecnologias, observando as possibilidades de utilização em sala de aula, é primordial a dedicação dos professores, que devem conhecer as muitas ferramentas e pensar em como utilizá-las. Além disso, a atualização passa a ser um compromisso essencial para os docentes.

A formação de professores em novas tecnologias permite que cada professor perceba, desde sua própria realidade, interesses e expectativas e como as tecnologias podem ser úteis a ele. O uso efetivo da tecnologia por parte dos alunos passa primeiro por uma assimilação da tecnologia pelos professores. (MERCADO, 2002, p. 27).

O avanço das novas tecnologias viabilizou a criação de ferramentas para os educadores, e isso pode produzir tarefas dinâmicas, inovadoras e que resultem na apropriação de habilidades e competências por parte dos alunos. É fundamental reconhecer a importância desses instrumentos, mas antes de aplicá-los, dominar suas funcionalidades.

Essa não deve ser a única ferramenta, mas sim incorporada às demais. Muitas crianças passam tempo excessivo na frente das telas, e brincadeiras que envolvam esforço físico devem continuar a fazer parte da rotina escolar. Elas ajudam as crianças a construírem autonomia e muitos desafios propostos podem romper com as suas próprias limitações.

As propostas lúdicas auxiliam os alunos a aprenderem a controlar sentimentos e emoções. É preciso persistir, criar estratégias, desenvolver a capacidade de observação, saber ganhar e também saber perder. Há muitos valores envolvidos, e isso é benéfico para a vida das crianças.

O educando de hoje é um nativo digital, possuindo surpreendentes habilidades para lidar com as tecnologias. Isso exige que o professor compreenda essa realidade e crie condições para incorporar as conquistas tecnológicas à educação, dinamizando suas estratégias de ensino, para poder contribuir,

assim, na formação de cidadãos críticos, éticos e autônomos. (SILVA, 2019, p. 2).

Nos dias atuais, a modernidade trouxe mudanças à vida na infância. A forma de brincar mudou em muitos lugares, e as brincadeiras tradicionais foram substituídas por jogos eletrônicos.

Quando se questiona às crianças suas preferências lúdicas atualmente, certamente na resposta estão diversos objetos, parcerias, espaços, ambientes, práticas e mediações, no entanto, não há como excluir a presença das tecnologias, que possuem um papel de destaque, e isso está claro nos discursos que citam as mudanças no brincar entre as gerações. (FANTIN; MULLER, 2017, p. 177).

O termo dieta midiática é utilizado para explicar a necessidade de se controlar o acesso aos aparelhos eletrônicos, porque muitas crianças fazem o uso sem nenhuma restrição ou supervisão de um adulto e sem tempo determinado para uso.

[...] em suas "dietas midiáticas" os jogos consomem tempo considerável da rotina de muitas crianças na contemporaneidade. No entanto, a especificidade do tempo e do consumo dos jogos digitais varia conforme a cultura e as condições de viver a infância, sobretudo em relação ao acesso e pertencimento à cultura digital. (FANTIN, 2015, p. 198).

Outro ponto importante a discutir é a exclusão digital presente no Brasil, ainda mais evidente com a pandemia do novo coronavírus. Muitas crianças ficaram sem acesso remoto, fator que aumentou ainda mais as desigualdades.

Fantin e Muller, (2017, p. 180), apontam que a escola tem papel fundamental no uso das tecnologias, contribuindo para minimizar as diferenças da exclusão digital, com mediação e problematização, inclusive com as famílias dos estudantes. Desta forma, passa a existir mais qualidade no uso, respeitando as particularidades das crianças e enriquecendo a cultura infantil.

Adequar-se aos espaços físicos disponíveis é também uma tarefa que depende das particularidades de cada unidade escolar. Seja para as atividades tradicionais ou com a utilização de novas tecnologias, é preciso definir estratégias para uma realização adequada. Há escolas que dispõem de materiais e outras que sequer possuem computadores.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO, ATRAVÉS DO LÚDICO

Segundo Rubem Alves (1980, p. 27):

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

Despertar a curiosidade do aluno é uma tarefa essencial na educação. Rubem Alves (1980, p. 27), cita que o educador é um fundador de mundos. A criança, quando instigada, é criativa, pensa o mundo de forma questionadora e tem ideias que a levam a um universo imaginário. A criatividade desenvolve importantes habilidades, por meio da experiência. O autor também cita a mediação de esperanças. Dentro da sala de aula, todos os dias nos deparamos com diversas situações, por vezes comoventes, e muitos alunos apresentam problemas decorrentes de questões difíceis que são vivenciadas ainda na infância. Para muitos deles, a escola é o único espaço para conviver com outras crianças, para brincar e para receber a atenção que tanto precisam. Por isso, só entende o que é mediar esperanças quem realmente vive essa realidade, enxerga cada história como única, e educa com um olhar amoroso.

De acordo com Kant, o conhecimento é, em parte, produzido pelo próprio sujeito. O que o professor transmite é apenas informação. Sendo assim, o papel do educador é realizar constantemente uma mediação, promovendo o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e conscientes da realidade que os cerca.

A atividade lúdica contribui para o processo de aprendizagem e para a construção do conhecimento. É preciso que ela seja prazerosa, e isso deve fazer parte da estratégia do educador, porque as crianças valorizam o fato de ter um aprendizado divertido e alegre.

A criatividade das crianças precisa ser estimulada, e propostas lúdicas incorporadas às tarefas lúdicas na Educação Infantil, potencializam a formação de pensamento e visão de mundo dos educandos.

O lúdico na educação trabalha com a imaginação das crianças, e faz parte do processo de construção do conhecimento. O papel do educador deve ser o de mediar a aprendizagem, escolhendo adequadamente as atividades, de acordo com o objetivo proposto. Escolher brincadeiras que contribuam para a formação dos alunos, que os faça serem capazes de tomar decisões, pensar em suas atitudes, através de estímulos para encarar desafios. É fundamental a atuação efetiva do professor, no acompanhamento e supervisão das atividades, realizando intervenções com parcimônia, quando necessário.

"Diferentemente de décadas anteriores onde o professor era visto como transmissor de conhecimentos, hoje deve atuar como mediador participativo". (PINTO, 2004,

p.3).

Uma sala de aula permite infinitas possibilidades. Cada aluno tem suas especificidades, e conseguir fazer com que todos se desenvolvam durante as aulas é um grande desafio. A ludicidade é uma ferramenta pedagógica essencial, e permitir que a criança explore o seu imaginário, pense em resoluções para problemas que a atividade propõe, trabalhe em equipe, reconheça suas limitações e persista, quando não atingir o objetivo, são fatores determinantes, que colaboram não somente na infância, mas que vão formando um cidadão capaz de aceitar frustrações, que compreenda as dificuldades que a vida apresenta, e que saiba extrair um aprendizado de todas as situações. Um educador participativo oportuniza situações para que isso aconteça, observando quem são seus educandos e o que eles precisam em cada momento da vivência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto na pesquisa, observa-se que viver a infância de maneira concreta passa também pela experiência do lúdico, de um desenvolvimento prazeroso, de maneira integral, vivenciando também na escola os jogos e brincadeiras, que resultarão em memórias afetivas indispensáveis.

Ao brincar, a criança constrói habilidades sociais, cognitivas, físicas e afetivas, estabelece relações com outros educandos, tem a oportunidade de se expressar e trabalha em grupo. Dessa forma, o aluno desenvolve a arte de se comunicar.

As novas tecnologias permitem aos educadores utilizarem instrumentos pedagógicos inovadores, mas é importante ressaltar que deve existir critério para utilizá-los de forma adequada, dentro da proposta estabelecida.

Levando em consideração a exclusão digital existente no Brasil, ainda mais ressaltada em função da pandemia do novo coronavírus, a atuação da escola para minimizar as desigualdades, alertando sobre a necessidade de mais qualidade no uso das novas tecnologias pelas crianças, bem como os conteúdos e tempo diante das telas, é essencial e tem um papel transformador na sociedade.

Através da observação do levantamento bibliográfico, fica evidenciado que o lúdico no ambiente pedagógico reforça importantes valores para a vida das crianças, que as acompanharão em todas as fases da vida. Nessa conjuntura, o papel do educador como mediador é bastante significativo, e deve ser um compromisso, que se efetua com um olhar sensível às especificidades de cada aluno, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem.

Despertar a criatividade do educando contribui para que ele se desenvolva, pense o mundo que vive de forma questionadora. Tudo isso potencializa a formação de pensamento e visão de mundo das crianças.

Diante do que foi apresentado no artigo, podemos concluir que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. O brincar faz parte da infância, e através da imaginação, da fantasia, e da habilidade de criar, as soluções para as atividades propostas contribuem para a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1980.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MAGALHÃES, Celina M C; PONTES, Fernando A R; BICHARA, Ilka D. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

HAETINGER, Max Gunther; SILVA, Daniel Vieira da. Ludicidade e

Psicomotricidade. 1.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

LEITE, Flamarion Tavares. 1º Lições sobre Kant. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

SILVA, Fabiana Fernandes. A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2011. Disponível

em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-

repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Fabiana%20Fernandes%20da% 20Silva.pdf>. Acesso em 28/12/2020.

BONDIOLI, Anna. O Adulto como Tutor na Promoção do Jogo Simbólico das Crianças. Florianópolis: NUP (Núcleo de Publicações da Universidade Federal de

Santa Catarina – UFSC), 2017. Disponível em:

<https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAREbook.pdf.> Acesso em 15/12/2020.

FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colômbia, v. 13, jan./jun.

2015. Disponível em:

<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/?page_id=4252> . Acesso em:

21/12/2020.

FANTIN, M.; MULLER, Juliana C. As crianças, o Brincar e as Tecnologias. Florianópolis: NUP (Núcleo de Publicações da Universidade Federal de Santa

Catarina – UFSC), 2017. Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/ACRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>. Acesso em 20/12/2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. PESPECTIVA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, Janeiro de 1994, p. 105-128. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/10.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio, Ferreira. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 Janeiro de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao>. Acesso em 08/10/2020.

POLETTO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 22/10/2020.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. Disponível em:<http://files.novastecnologias9.webnode.com/2000000011e2d91f276/AS_NOVA S_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 15/11/2020.

SILVA, Jaciane Gomes. Novas tecnologias e ludicidade: a importância dos jogos na aprendizagem. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/cte/senac2019/pdf/poster/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20E%20LUDICIDADE%20a%20impor t%C3%A2ncia%20dos%20jogos%20na%20aprendizagem.pdf>. Acesso em

20/11/2020.

MUSICALIDADE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

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 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.

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 direta-

mente 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 porque 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 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, socioafetivo, 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 autoexpressão, 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 estas 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 agirem 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 cotidiano 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.

Estes, 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 apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a prática 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.

EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL: A GESTAÇÃO E O PARTO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

TAÍS PATRICIA VIÉGAS DE ANDRADE

Resumo

O presente trabalho assume os pressupostos de investigação qualitativa de cunho descritivo e bibliográfico, e tem por objetivo analisar quais elementos provocaram o surgimento de uma Base Nacional Comum Curricular esvaziada de conteúdos, prescritiva, utilitarista e minimalista como modelo para educação pública brasileira. Nesse propósito é apresentado três cenários essenciais para adoção do modelo criticado. A análise dos efeitos recorrentes do Consenso de Washington para a educação pública da América Latina e do Brasil. A gestação da proposta de um currículo mínimo aos estudantes de escolas públicas ao longo do final do século XX e início do século XXI. E, o parto da Base Nacional Comum Curricular imediatamente no pós-golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016. O levantamento realizado leva à conclusão de que a adoção da proposta de um currículo mínimo para os estudantes mais carentes, filhos e filhas de trabalhadores, pertencentes aos sistemas públicos de ensino, não tem fundamento educacional. Antes, seu alicerce é fundado na ideologia neoliberal e atende somente aos interesses dos representantes do grande capital financeiro, com intuito de formar o indivíduo neoliberal, desqualificado profissionalmente e preparado psicologicamente para o mundo do trabalho precarizado. O que leva à necessária defesa das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; educação pública; capitalismo financeiro; neoliberalismo; defesa da escola pública.

PUBLIC EDUCATION UNDER THE NEOLIBERAL AEGIDE

The gestation and birth of a common national curriculum base

Abstract

The present work assumes the assumptions of a qualitative investigation of a descriptive and bibliographical nature and aims to analyze which elements provoked the emergence of a National Common Curricular Base emptied of contents, prescriptive, utilitarian and minimalist as a model for Brazilian public education. For this purpose, three essential scenarios are presented for the adoption of the criticized model. The analysis of the recurrent effects of the Washington Consensus for public education in Latin America and Brazil. The gestation of the proposal of a minimum curriculum for public school students throughout the end of the 20th century and the beginning of the 21st century. And the birth of the National Common Curricular Base immediately after the coup d'état that took place in Brazil in 2016. The survey carried out leads to the conclusion that the adoption of the proposal of a minimum curriculum for the most needy students, sons, and daughters of workers, belonging to public education systems, has no educational foundation. Rather, its foundation is founded on neoliberal ideology and serves only the interests of representatives of large financial capital, with the aim of forming the neoliberal individual, professionally disqualified and psychologically prepared for the world of precarious work. This leads to the necessary defense of Brazilian public schools.

Keywords: Common National Curriculum Base; public education; financial capitalism; neoliberalism; defense of the public school.

Introdução

A cadela do fascismo está sempre no cio! Aqueles que são contra o fascismo sem serem contra o capitalismo, que lamentam a barbárie que sai da barbárie, são como pessoas que desejam comer carne de vitela sem matar o bezerro.

Bertolt Brecht

No final do ano de 1989, indivíduos representantes do grande capital: banqueiros, ministros da fazenda, economistas, etc., se reuniram em Washington com intuito de analisar as economias de países em desenvolvimento da América Latina que não estavam, segundo a sua lógica, tendo resultados positivos em termos do capitalismo. Esses indivíduos chegaram à conclusão de que todo o território Sul do continente americano abaixo dos EUA devia ser subjugado pelo neoliberalismo, o que implicava incisivas reformas estruturais, condição unívoca para que fossem concedidos novos empréstimos a esses países. Para justificar essa condição basearam-se no trabalho de Balassa (1986) que implicava a retomada do crescimento econômico na América Latina. Dessa reunião, gerou-se o documento intitulado depois do Consenso de Washington, de Kuczynski e Williamson (2004), resumido em um modelo prescritivo de inserção do neoliberalismo para ser aplicado com urgência nas próximas décadas nos países devedores dos órgãos internacionais. Tratava-se, portanto, e como o próprio nome diz, de um consenso, isto é, uma concordância, um acordo, uma crença daqueles que dominavam as condições sociais, ou dos representantes daqueles que as dominam, de que os países em desenvolvimento deveriam se prostrar sob o jugo do

neoliberalismo.

Embora, de acordo com Saviani (2020), a reconversão ao estado neoliberal em seu formato clássico tenha acontecido durante o início da década de 1970, logo depois das crises ocorridas no final do período conhecido como era de ouro do Capitalismo (1945-1970), culminando em fortes ataques aos Estado regulador, e que incluiu os sistemas educacionais públicos. Entretanto, esse retorno ao neoliberalismo clássico foi inicialmente aplicado nos países desenvolvidos, e a sua chegada e aplicação nos países em desenvolvimento coincide com o final do século XX. O que o indica os resultados do Consenso de Washington como um bom início de conversa a respeito da aplicação das diretrizes neoliberais no Brasil e seus efeitos deletérios que chegaram, inclusive, à educação pública.

Nessa perspectiva, Silva (2005) apresenta todos os ataques à educação pública surgidas desse consenso, ao expor as reformas de primeira e segunda geração oriundas daquela ilustre reunião de final de 1989. Conforme a autora, as primeiras medidas (reformas de 1ª geração), deveriam conter os gastos do Estado para com a população, para isso era necessário atacar a previdência social; gerar controle fiscal; privatizar empresas estatais; reduzir o orçamento com todos os serviços públicos; controlar a inflação; facilitar a entrada de empresas internacionais privadas; fortalecer instituições bancárias; entre outras medidas de contenção de gastos e favorecimentos às iniciativas privadas. Como lembra Silva (2005), após essas implementações houve a necessidade de continuidade, levando em medidas de aprofundamento sobre a reforma do Estado (reformas de 2ª geração), o que acarretou na precarização dos serviços de responsabilidade do Estado, como a saúde, e a educação. Além da precarização de sindicatos; retirada de direitos trabalhistas; adoção de códigos e normas financeiras internacionais, em suma, uma total descaracterização e abandono das necessidades básicas das populações dos países subjugados a essa nova ordem econômica mundial.

Nota-se, portanto, que a educação passa a ser motivo de exploração capitalista durante a segunda fase de reformas por meio da implementação de cortes neoliberais aos serviços públicos, o que implicou alterações na própria Constituição brasileira. Conforme Silva (2005):

A disposição do governo federal em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com o Banco Mundial no campo da educação pode ser encontrada no documento Planejamento Político-estratégico (maio de 1995), em que sinaliza a progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a consequente redução de seu papel executivo (SILVA, 2005, p. 259-260).

Os principais pontos que indicam os prejuízos causados à educação pública brasileira devido à implementação do regime neoliberal oriundo do Consenso de Washington, como apontados por Silva (2005), estão sintetizados abaixo.

Financiamento e expansão do ensino privado por meio da privatização da educação com duas medidas: a) redução e realocação de recursos estatais para a educação básica e superior, e b) destinação de recursos públicos para o setor privado por concessão de benefícios tributários e/ou isenção de impostos.

i. Diminuição dos percentuais de investimentos à educação pública garantidos pelo Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172/2001, que, inclusive, teve nove artigos vetados que tratavam da elevação desses percentuais pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

ii. Promoção de abandono do Estado para com o dever de garantir a educação pública e adoção de um modelo assistencialista e clientelista de caráter populista, no qual a educação pública é delegada à sociedade civil por meio de projetos descentralizadores de responsabilidade estatal. Exemplos dessa translação de deveres foi promovida por programas populistas como Adote uma Escola; Amigos da Escola; Dia da Família na Escola; todos com forte caráter de voluntariado e recheados de filantropismo religioso, no intuito de substituir a responsabilidade do Estado para com a educação pública. iii. Implementação de políticas públicas de educação desiguais, com investimentos menores à educação pública e maiores para o setor privado de ensino, que levam à negação do direito à educação, do direito de aprender e de apropriar-se dos bens culturais devido a implementação da escola dualista, nos moldes apresentados por Baudelot e Establet (1971), isto é, uma escola para os filhos e filhas de trabalhadores e outra para os herdeiros da burguesia.

iv. Precarização do trabalho docente devido à perversidade da política de privatização no campo dos trabalhadores da educação pública, efetivada pela ausência de concursos públicos e generalização de processos de terceirização ou de contratos temporários como única forma de atuação nas escolas públicas, implicando na submissão desses profissionais aos salários reduzidos e às restrições de direitos trabalhistas.

Todos esses pontos demonstram o início da implantação de políticas públicas com intuito direto de garantir a precarização, sucateamento e abandono da educação pública brasileira para fortalecer a privatização do ensino. Conforme Silva (2005, p. 262), o desafio é enorme, mas uma possível saída

desse estado precário estaria na "luta dos movimentos sociais, populares e sindicais fortalecida e redefinida pelos trabalhadores e em defesa dos seus direitos". Para tanto, a autora afirma a necessidade de desprivatização do Estado brasileiro e que as ações do Estado sejam controladas socialmente pelo povo.

Essa ilustração histórica teve a intenção de apresentar o início de um processo de política pública sobre a educação pautada pelo conceito da precarização e adequação a uma política econômica e ideológica neoliberal que não atende as necessidades educacionais dos estudantes. Afinal, desse período apresentado para cá, constata-se de forma incisiva mais de 30 anos de sucateamento da educação pública brasileira. E, os germes que proliferaram desse período levaram à gestação de uma proposta mais clara e eficaz de educação para os estudantes mais pobres, os filhos e filhas de trabalhadores, que compõe as matrículas das escolas públicas do país, pautado no conceito de mínimo curricular. Vejamos como ocorreu essa gestação.

2. DESENVOLVIMENTO:

O surgimento da Base Nacional Comum Curricular

A fim de compreender como surgiu a BNCC é preciso ter em mente que os planos estipulados pelo Consenso de Washington, não só continuaram a serem implantados no Brasil na década de 1990, como foram intensificados ao longo do século XXI. Mudanças drásticas já foram sentidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com um programa draconiano de privatizações em todo território nacional, com a paralização de concursos públicos e generalização de contratos temporários, criação de terceirização de serviços, entre outras medidas de implementação neoliberal no país, que continuaram ao longo das próximas décadas.

Dado esse cenário, é preciso compreender inicialmente quais forças hegemônicas estavam por trás da proliferação da precarização da educação pública.

2.1 A gestação

No ano de 2010, um grupo de empresas e fundações privadas se organizou em torno do anseio comum de pautar uma educação baseada em um currículo mínimo para educação pública, com foco subliminar de construir o indivíduo neoliberal . Dessa organização surge o denominado Movimento pela Base (MB) , com foco incisivo na defesa e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). O primeiro valor apresentado por esse grupo é visto em sua página: "comprometimento e paixão pela BNCC".

Ressalta-se o escárnio do substantivo "paixão", como valor primeiro desse grupo, o qual, como se observa da própria página tem um conselho deliberativo composto por: Instituto Natura;

Instituto Unibanco; Itaú; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal e;

Fundação Telefônica Vivo. Apresenta, ainda, como doadores: Fundação Roberto Marinho; Movimento Bem Maior e; [B]³ social. E, na lista de parceiros apresenta, ainda, 30 colaboradores compostos de instituições, como a Todos pela Educação, e empresas privadas como a Ambev, fabricante de cervejas e outras bebidas.

Apenas em uma realidade paralela, ou, em uma situação kafkiana, alguém poderia aceitar que essas empresas privadas e instituições ligadas ao grande capital teriam, de fato, alguma "paixão" pela educação. Então, qual seria o interesse dos indivíduos por trás desse Movimento pela Base? A resposta é simplesmente a de transformar a educação em ativo financeiro para ser explorada pelo neoliberalismo nos moldes do atual capitalismo financeiro. O que leva a questionar se essa transformação é possível, haja vista que a educação é bem imaterial. Dada essa concretude, os indivíduos representantes do grande capital enxergaram que, apesar da educação não poder ser explorada da mesma forma que se explora a mais valia de um empregado na produção de um produto qualquer, era possível gerir esforços para que o dinheiro público da educação fosse controlado por eles. E não só o dinheiro, como toda a gestão da educação pública, passando desde a venda de materiais de ensino, até o gerenciamento de contratação e formação de professores. Eis o pulo do gato do neoliberalismo sobre a educação.

A intenção é clara, como apontado por Girotto (2018), todo o conjunto de reformas educacionais na América Latina implica na concorrência privada pela disputa do orçamento da educação pública. Revestido de uma lógica empresarial de controle técnico, burocrática e gerencial da atividade dos professores. Conforme esse autor, os principais condescendentes dessas reformas educacionais são:

Grupos como Instituto Airton Senna, Fundação Lehman, Instituto Alfa e Beto, Todos pela Educação e Instituto Itaú Unibanco são os principais interlocutores das reformas educacionais, fazendo a mediação entre os órgãos do governo (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), com o empresariado transnacional e os seus organismos representantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates). Por meio dessa mediação, seus interesses têm

avançado nas políticas educacionais que representam o setor, expressos em documentos publicados em seus sites (GIROTTO, 2016, p. 161).

Nessa perspectiva, Magalhães e Cruz (2018), indicam que o anseio dos representantes do grande capital em controlar a educação pública, soma-se a um movimento maior que intenta restaurar o status quo supostamente alterado durante os anos de governo progressista no país. Para tanto, a educação é fundante para construção de novos indivíduos adeptos ao neoliberalismo que iriam, nessa concepção, conservar a ordem social e política. Conforme esses autores, a agenda é clara na busca pelo gerenciamento da educação de forma a influenciarem a formação docente e gerenciar seu trabalho, controlar e gerir as escolas, indicar os rumos da qualidade educacional, controlar as avaliações e os investimentos dos recursos voltados à educação. Nessa perspectiva, se revestem de nomenclaturas que visam esconder seus objetivos, como o grupo autodenominado de "todos pela educação", dando a falsa impressão de que "todos", incluiria, como o nome diz, todos os indivíduos da sociedade. Entretanto, como esclarecem Magalhães e Cruz (2018, p. 6), "o movimento "Todos Pela Educação" passou a reivindicar para si o monopólio de fala no debate nacional acerca de todas as questões referentes à educação". Os autores esclarecem que reivindicar para si, significa exatamente "assumir a prioridade na definição das políticas para a educação" (Ibid. 2018, p.7). Nesse sentido, os autores desmistificam o slogan de "todos", ao apontar "o conluio dos parceiros locais do grande capital, grupos Roberto Marinho, Victor Civita, Gerdau, Bancos Itaú/Unibanco, Bradesco e Santander, entre outros, com o propósito de balizar todo o sistema público de ensino do país" (MAGALHÃES e CRUZ, 2018, p.7).

O principal papel do chamado "todos pela educação", passa a ser o de propagandista ideológico dos interesses neoliberais. Na mesma medida do antigo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), e dos propagandistas de regimes totalitários como Joseph Goebbels, a educação sempre foi percebida como estratégia fulcral para propagandear os interesses dos novos regimes e alienar os sujeitos desde crianças. Agora, a educação é essencial para criar o indivíduo neoliberal, isto é, alienar as crianças na escola desde cedo a aceitarem a ideologia do grande capital. É nesse propósito propagandista que Magalhães e Cruz (2018, p. 8) identificam o modus operandi do "todos pela educação", resumido em: "criar tribunais de julgamento e condenação do Estado, o que corresponde a deslegitimá-lo como operador de recursos e, por extensão, salvaguardar a prioridade da classe burguesa no gerenciamento do bem público". Os autores alertam, portanto, que se trata de uma contrarreforma do Estado brasileiro pelo aumento, proliferação propagandista e reforço dos mecanismos de reprodução do capitalismo. Em suma, seguem-se os propósitos estipulados pelo Consenso de Washington, o que levou ao aumento do conluio do chamado "todos" com grandes empresas do mercado transnacional latino-americano, como evidenciado por Magalhães e Cruz (2018):

Nesse mesmo contexto, mais precisamente em 2011, a organização criou, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e com o apoio da União Europeia, a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação – REDUCA. Um grande partido da classe burguesa, formado pela Asociación Empresarios por la Educación (Peru), Grupo Faro (Equador), Educa – Acción Empresarial por la Educación (República Dominicana), Educación 2020 (Chile), Empresarios por la Educación (Guatemala), Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos" (Nicarágua), Fundación Empresarial para el Desarollo Educativo (El Salvador), Fundación Empresarios por la Educación (Colômbia), Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu (Honduras), Juntos por la Educación (Paraguai), Mexicanos Primero (México), Proyecto Educar 2050 (Argentina), Todos Pela Educação (Brasil) e Unidos por la Educación (Panamá), constitui um conluio de entidades privadas que adota como modus operandi apresentar-se como expressão de um consenso, o que lhes asseguraria o direito de definir as políticas de governo, ou seja, atrelá-las ao processo de produção de mercadorias (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 10, grifos meus).

Assim, fica evidente que a educação pública brasileira, assim como a de toda América Latina, tem sofrido com os ataques dos representantes do grande capital. E, foi no turbilhão de acontecimentos durante o segundo mandato de Dilma Rousseff que a fúria dessas entidades fez parir a BNCC, logo depois de um golpe de Estado que levou a presidente ao impeachment em

2016 , abrindo caminho com total apoio de Michel temer, para a "paixão" do grande empresariado de sucatear, ainda mais, a educação pública brasileira.

2.2 O parto

O documentário "Democracia em Vertigem" de Petra Costa, retrata bem a sanha dos representantes do grande capital em sua tomada pelo poder, embora, o relato de Martins (2018) seja ainda mais esclarecedor aos propósitos deste trabalho, pois ele foi um dos membros responsáveis pela formulação de uma das versões da BNCC, a segunda, que estava sendo desenvolvida antes do golpe de 2016. Importa lembrar que a BNCC teve duas primeiras versões, antes daquela imposta e homologada em 2018 pós golpe.

Martins (2018), escreve um editorial relevante do ponto de vista histórico sobre o processo de parto da BNCC, pois foi testemunha do colapso de criação intelectual por uma base que continha conteúdos essenciais aos currículos das escolas. Houve, simplesmente, uma extinção desse processo, um desmonte de equipes de trabalho, e o surgimento e aceitação, durante o governo de Temer, de uma terceira versão pronta da BNCC, vazia de sentidos e de conteúdos disciplinares. Nesse sentido o autor recorda que "uma mudança abrupta de propósitos ocorreu durante o processo, após o impeachment, com a roda sendo trocada com o carro em movimento [...] Ruptura de equipes, de referenciais, de terminologias, de propósitos, de grupos de influência etc." (MARTINS, 2018, p. 697).

Assim nasceu a BNCC, fruto do desejo e "paixão" dos representantes do grande capital, expostos no chamado Movimento pela Base, a qual, para que tivesse chegado à luz necessitou de um golpe de estado para colocar um servo do neoliberalismo no comando do país. Salutar lembrar que Temer implantou medidas draconianas em vários setores da sociedade, possibilitando a fluidez do processo neoliberal no país por meio de medidas que seguem a cartilha neoliberal, a saber: reformas trabalhistas, precarização das leis de trabalho com terceirização e propostas de trabalho intermitente, enfraquecimento de sindicatos, impedimento de gastos públicos por 20 anos em nome da austeridade, reforma previdenciária, e, claro, a reforma educacional com a implementação da BNCC, seguida do NEM.

Apesar de um governo progressista ter voltado ao governo do país em 2023, é importante relatar que não houve, até o momento, nenhum esforço desse para revogar o pacote privatista imposto pela BNCC e NEM e demais implementações previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais embasadas na BNCC. O que se assiste do ministro da educação é uma tentativa de ajuste. Quais os motivos dessa inação? Novamente o conluio com os interesses do grande capital, haja vista que Izolda Cela, secretária-executiva do Ministério da Educação, tem fortes ligações com os empresários interessados em explorar a educação como ativo financeiro.

Prova disso é o apoio escancarado que possui do "todos" pela educação e da fundação Lemann, inclusive, vale lembrar que o esposo de Izolda, Veveu Arruda, presta serviços à Fundação Lemann. No mínimo, há conflito de interesses, e essa pessoa não deveria estar numa pasta que cuida da efetivação da qualidade pública da educação.

Do seu nascimento, a BNCC exterminou disciplinas e seus conteúdos, concentrando-os em áreas que não respeitam as especificidades epistemológicas de cada disciplina. Além do que, é prescritiva em códigos alfanuméricos e pautada em fragmentos de conhecimentos dispersos em 115 competências distribuídas em 1567 habilidades, isso tudo, no decorrer de 600 páginas. Em suma, é um amontoado de coisas que não fazem sentido aos professores, aos alunos, às escolas e à sociedade.

Mas ao invés de sofrer um infanticídio, a BNCC se encontra em fase de maturação e tem boas chances de se manter viva como proposta pobre de educação para os pobres, especialmente, devido à falta de ação do governo para exterminá-la de vez por meio de revogação. É importante dizer que as inúmeras cartas com pedidos de revogação da BNCC e do NEM, assinadas pela comunidade civil, intelectuais, entidades acadêmicas e representantes sindicais, todos embasados em estudos que demonstram a precarização da proposta, não surtiram efeito algum, uma vez que o atual governo não se prontificou a atender esses pedidos. O futuro próximo irá mostrar se essa proposta irá crescer e se desenvolver de fato. Caso isso ocorra, há implicações prejudiciais às próximas gerações de jovens brasileiros que irão terminar sua escolarização sem ter acesso ao conhecimento sistematicamente produzido pela humanidade em suas diversas disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foi apresentado o surgimento da BNCC como proposta de educação pobre, para pobres. Isto, devido ao fato de que a BNCC não se pauta por conhecimentos escolares, em conteúdos disciplinares, muito menos, nos saberes acumulados ao longo da história da humanidade a serem transmitidos as novas gerações. Com isso, é uma proposta que propõe a negação do acesso do conhecimento aos estudantes mais vulneráveis, os filhos e filhas de trabalhadores. Na mesma medida, articula-se como proposta de agravamento das desigualdades sociais, especialmente, por proliferar a dicotomia da escola dualista, isto é, reforça a distinção de qualidade entre escolas públicas e escolas de elite conteudistas que são privadas. Diferencia-se e exclui-se aqui, as escolas particulares de bairro, que em sua grande maioria prestam um péssimo serviço e não conseguem nenhuma qualidade educacional, como se comprova na análise de qualquer ranking ENEM.

Basta lembrar que a proposta para a primeira escola, a pública, é pautada pela ausência de conteúdos e disciplinas, substituídas por coisas chamadas de itinerários formativos que entram no lugar das matérias escolares, como por exemplo: #SeLiganaMídia"; "Pensamento de rico e pensamento de pobre"; "Brigadeiro de pote", entre outros "conteúdos" esdrúxulos e alienígenas à escola, aos professores e aos estudantes. Já a segunda escola, a dos herdeiros da burguesia,

não só continuam com todas as disciplinas escolares e seus conteúdos com total aprofundamento, galgando as melhores posições em vestibulares e torneios intelectuais, como jamais terão essas aberrações de itinerários formativos em seus currículos. Dessa dualidade escolar, há somente o agravamento da desigualdade social e o afastamento, da grande maioria dos estudantes brasileiros, que pertencem ao ensino público de educação, de qualquer possibilidade de emancipação social, intelectual e profissional.

Desse contexto, foi visto que a BNCC foi constituída sob a égide dos interesses neoliberais, cujo empresariado que representa esses interesses do grande capital, busca por uma educação que alije os estudantes mais pobres do acesso ao conhecimento, e converta-os à realidade precarizada do novo modelo econômico, criando assim sujeitos subjugados pela precarização das relações de trabalho e de vida.

A gestação da BNCC foi demonstrada como plano de continuidade do Consenso de Washington em proliferar a ideologia neoliberal na América Latina e no Brasil, tendo reforço por parte do chamado Movimento pela Base, constituído por vários segmentos e instituições privadas. Também, demonstrou-se como foi necessário um golpe de estado para retirar uma presidente eleita democraticamente, e colocar em seu lugar um lacaio do grande capital, a fim de que o parto e o nascimento da BNCC fossem possíveis à luz de um amontoado de reformas de retirada e diminuição de qualquer bem-estar social no país. A sua continuidade e não revogação como proposta de base da educação brasileira, reitera o poder das forças hegemônicas que hoje atuam no Brasil. E, um dos grandes interesses dessas forças é a utilização da educação como plataforma de divulgação do neoliberalismo como proposta única, junto da adequação dos sujeitos, isto é, a construção dos sujeitos submissos à ideologia e ao regime de precarização de trabalho e de vida imposto pelo grande capital. Com isso, os sonhos de jovens estudantes brasileiros de cursar uma universidade, de terem acesso a empregos melhores e galgarem alguma posição social são enterrados pela negação de acesso aos conteúdos escolares mínimos necessários à sua emancipação .

Sem o esforço da sociedade civil, sua conscientização sobre a luta de classes, e sem a devido enfrentamento, com união da população escolar pública, não há horizontes possíveis para superação dessa proposição de educação para os mais necessitados.

Saviani, contrapõe essa crueldade ao sugerir uma forma para sua superação:

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada (SAVIANI, 2020, p. 20, grifos meus).

Portanto, uma possível saída seria ampliar discussões sobre o paradoxo público x privado na educação brasileira, com foco no investimento real nas escolas públicas, garantindo total infraestrutura, além de condições dignas de salários e de trabalho aos professores. Novos estudos podem contribuir em propor um modelo de superação para a educação pública nos moldes retratados por Saviani (2020), a fim de superar, em sua gênese, a alienação capitalista sobre a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALASSA, B. Toward renewed economic growth in Latin America. Washington: Institute forInternational Economics, 1986.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. L'école capitaliste en France. Paris: Maspero, 1971.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GIROTTO, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. Educar em Revista, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.

MAGALHÃES, Á. C.; CRUZ, J. A. O "pacto pela educação" e o mistério do "todos": estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. Educação em Revista, v.34, n. 1, p. 1-24, 2018.

MARTINS, A. F. P. Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de "uma" BNCC. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 3, p. 689-701, 2018.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. Nuances: Estudos sobre Educação, v. 31, n.1, p. 03-22, 2020.

SILVA, M. A. da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. Linhas

Críticas, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 255–264, 2005. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251. Acesso em: 30 jun. 2023.

WILLIAMSON, J.; KUCZYNSKI, P. Depois do Consenso de Washington. São Paulo: Saraiva, 2004.

LITERARURA PARA APRENDIZADO INFANTIL

TATIANA SANTOS NOVAES

RESUMO

O objetivo deste trabalho é reconhecer a importância da literatura no desenvolvimento da Educação Infantil por meio de contos e incentivar o hábito de ler, é nesta idade em que se formam todos os hábitos. Quando a criança entra em contato com literatura, com obra literária escrita, passa a ter uma compreensão maior de si e do outro, tendo assim a oportunidade de desenvolver e desencadear seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, visualizando desta forma o mundo e a realidade que a cerca. Em nosso país infelizmente pouco crianças tem o hábito de ler, e há crianças que tem o primeiro contato com a literatura somente quando vão à escola.

Palavras-Chave: Desenvolvimento infantil; Literatura; Leitura; Contos.

INTRODUÇÃO

Para conceituar - se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época. Assim, há um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização europeia moderna e, por extensão ocidental.

A psicologia infantil responsabiliza se pela teoria da formação da criança, sua aplicação no campo didático relaciona se a pedagogia. E repercute ainda no terreno artístico, quando do aparecimento da literatura infantil.

O mundo do faz- de- conta e a magia da leitura nos leva ao encantamento do mundo imaginário. Ao oferecermos à criança subsídios, meios para a apropriação dos contos de fadas, permitimos-lhe buscar soluções para seu conflito interno, a partir daí temos o propósito de lhe favorecer o contato com a literatura que traz conhecimentos fundamentais para seu desenvolvimento, e permitir-lhe ver a realidade do mundo como sujeito a modificações.

Em contato com narrativas ancestrais de histórias sobre a contribuição social da humanidade e de compreensão da natureza humana, e dramatização, a criança pode se permitir viver vidas que não seja sua, com isso ressalta a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento e construção da subjetividade e do conhecimento infantil.

A LITERATURA INFANTIL

A leitura no contexto brasileiro é vista como opróbrio, já que os índices tem mostrado que maioria dos brasileiros não possui o hábito de ler ou leem muito pouco e, para que esse cenário mude torna-se necessárias campanhas de estimulo à leitura. O Brasil possui o índice de leitores menor do que os países vizinhos considerados mais pobres. Por esse motivo, a prática da leitura precisa ser estabelecida por três pilares, constituído da família, escola e biblioteca, senão abranger os três ao menos em um dos pilares precisa desenvolver o encanto das crianças pela leitura. (Ferreira O Globo, 2015).

Tendo em vista que a escola tem entre as suas funções a formação plena do cidadão, ela precisa se empenhar para fazer da leitura uma prática agradável entre os alunos. Cunha (2005) esclarece que a leitura permite que o educando aprenda sempre, constantemente; no entanto, pode ser vista por alguns apenas como uma decodificação de signo linguístico, no entanto para outros é muito além do que decodificação é uma compreensão do que eles significam na comunicação.

A leitura é tema de discussão no ensino fundamental em razão ao número de reprovações que ocorre, em sua maioria, no final da primeira série, pelo fato de não aprenderem a ler e a escrever e na quinta série por não alcançar o uso eficaz da linguagem. Isso acontece porque os sistemas de ensino têm dificuldade de ensinar a criança a ler e a escrever (PCN, 1997 p.19).

De acordo com o PCN (1997), existem algumas concepções sobre a aprendizagem da leitura primordial, como já citada aqui se refere ao entendimento que se tem da leitura como apenas uma decodificação e por causa desse equívoco no seu entendimento as escolas têm formado alunos capazes de decodificar vários textos, entretanto, em sua maioria, tem grandes dificuldades de entender o que leem.

Torna-se imprescindível que a escola reconheça a importância de realizar a leitura com seus alunos; para Cagliari (2009) feita de forma individual a leitura se torna uma prática de absorção do conhecimento, interiorização e reflexão. Dessa forma, a escola que não desenvolve uma prática de leitura com seus alunos não dá a 7 oportunidade de leitura pode cair no fracasso. O autor ainda ressalta que há diferenças na leitura da criança e do adulto, como também não existe ler bem ou mal, nenhuma criança vai ler como a professora e a condição social dela também vai interferir na sua interpretação.

Segundo Cunha (2005), às vezes cometemos erros ao dizer que um aluno lê bem, mas que não compreende nada, e a melhor forma de nos referirmos a esse fato é dizermos que o aluno fala bem, mas não compreende o que ler. Entendendo dessa forma que a leitura está ligada ao sentido da compreensão.

Compreende-se que toda a pessoa tem uma forma de ler e a mais praticada na escola é a visual e silenciosa em que os alunos são incentivados pelos docentes a fazer a leitura de forma silenciosa, claro que para quem já sabe ler isso se tonar uma simples tarefa, mas para aqueles alunos que ainda não sabem ler e tem dificuldade para decifra algumas palavras essa tarefa não é fácil, cada docente precisa entender que há crianças que levará mais tempo do que outras para aprender ler e a escrever as palavras. (Cagliari, 2009, p.138).

Nos séculos XVI e XVII, ocorreu o nascimento da sociedade moderna e o surgimento do status de infância. No qual as crianças eram vistas como adulto em miniatura. A literatura infantil surgiu no século XVI e XVII, nesta época houve mudanças na estrutura da sociedade, devido à elevação da família burguesa.

A urgência dessa literatura associa-se a função utilitário-pedagógica, já que as histórias eram elaboradas para serem convertidas e tornando-se divulgadoras dos novos ideais burgueses. Segundo Vasconcelos (2003) houve essa mudança devida outro acontecimento da época:

A emergência de uma nova noção de família, que já não era mais centrada num único núcleo, queria manter a sua privacidade, recusando a influência de parentes em seus assuntos internos. Nesta época não havia diferenciação de tempo diferente, a criança não era vista como criança, mas um adulto em miniatura, já que pequenos e grandes compartilhavam os mesmos eventos.

O que gerou a união familiar foi à valorização da infância, com certo controle do desenvolvimento intelectual da criança e emoções manipuladas; no entanto a literatura infantil e a escola foram inventadas como a primeira reforma, assim designando as escolas e a literatura a caminharem lado a lado era uma missão. Portanto, os laços entre literatura e escola começaram a estreitar, porém para se adquirir livros era necessário de que as crianças tivessem o domínio da língua escrita e a escola era responsável por este desenvolvimento. De acordo com Lajolo &Zilbermam (2002, p.25)," a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo".

A formação e a evolução é uma fase especial da infância que devem ser respeitadas e cultivadas. Vasconcelos (2003, p.14) afirma que:" Não há melhor meio de se educar do que por meio das histórias".

No século XVIII surgíramos livros para o público infantil. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreveram suas obras visando os contos de fadas. No entanto a literatura infantil vem se destacando e ocupando seu espaço, e outros autores foram surgindo como Hans Christian Andersen os irmãos Grimm e Monteiro Lobato.

A literatura infantil nesta época era tida como mercadoria, e a sociedade aristocrática que a conceituava assim, com o tempo vira a sociedade crescer e modernizar-se com a industrialização e a expansão da produção de livros.

Após a expansão encontramos outro enfoque para a literatura infantil, que na verdade é uma literatura direcionada para adultos e aproveitada para as crianças. Seu perfil era didático pedagógico de suma importância que se baseava em uma linha que chamamos de paternalista; moralista, centrada numa representação de poder.

Porém a literatura tinha o objetivo de estimular a obediência, segundo a igreja, ao governo ou ao senhor. A literatura trazia a intencionalidade em que cujas histórias tinham o objetivo de premiação e punição, assim castigando o que lhe era considerado mal.

Até a década do século XX, eram produzidas obras didáticas para a infância que apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro com uma única finalidade, a de educar, apresentar modelos; e a de moldar a criança conforme as expectativas dos adultos. A obra literária não propunha o objetivo de desenvolver o prazer pela leitura; no entanto as histórias que relatavam a vida de forma lúdica eram muito poucas.

A visão de mundo maniqueísta passa a ser substituída por volta dos anos 70, na qual a literatura infantil passou por uma transformação que foi revalorizada com a contribuição em grande parte com as obras de Monteiro Lobato, no refere-se ao Brasil; espalhando-se pelos caminhos da atividade humana, dando valores ao cotidiano, a família; a aventura; a escola; o esporte as minorias radicais; as brincadeiras; infiltrando-se até mesmo no campo da política. No entanto podemos dizer que a Literatura Infantil tornou-se muito mais ampla, propiciando e proporcionando a criança meia para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis.

Segundo Abramovich (1997) as crianças passam a visualizar de forma mais clara quando elas ouvem as histórias, já que estas histórias trabalham a existência dos problemas de infância, tais como medos; curiosida-

des e a dor da perda. São por meio das contações0 de histórias que se descobrem outros lugares; outros modos de ser, agir e pensar, passando a tomar conhecimentos de outras regras, éticas e um novo olhar.

Segundo Vasconcelos (2003) as histórias informais, ou seja, domésticas deveriam ser vistas com um olhar diferenciado, com mais seriedade, no entanto os contos infantis poderiam ser lidos com mais frequência pelos educadores da educação infantil.

Na verdade, as histórias deveriam ser contadas não somente nas escolas para as crianças, mas também pelos seus pais. Segundo a autora," É necessário ter em mente que todo o patrimônio da humanidade vem da Literatura". Até os dias de hoje e creio que será sempre, já que a função da literatura é "agradar, comover, instruir". (VASCONCELOS, 2003, p.10).

Privar a criança das histórias, contos e encantos e que por muita das vezes vem por meio das gravuras, cores e formas é sufocar a riqueza do seu mundo interior. Visto que para Zilbermam (2003).

A criança entende a história sem este pressuposto do adulto. Sua compreensão da realidade, existência e vida, ainda não, se baseiam em processos linguísticos de comunicação, mas nas relações sociais primárias e nas próprias atividades. (ZILBERMAM,2003, p.45).

Podemos dizer que a criança por meio da literatura adquire uma postura na qual passa a ser crítico-reflexivo, mediante a sua formação cognitiva, sendo assim quando a criança ouve e leem histórias ela é capaz de indagar, fizer comentários, discutir sobre o assunto; além de promover a interação verbal, No entanto essa relação vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para Bakhtin essas relações e associações fazem parte do caráter coletivo e social.

O conhecimento é adquirido por meio da evolução do confronto, da interlocução, da contrariedade. A linguagem apresenta-se construtiva, ou seja, o pensamento é construído a partir do pensamento do outro, no entanto pode-se dizer que é uma linguagem dialógica. Bakhtin (1992) acrescenta que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, comas suas ações. (Bakhtim, 1992, p.112).

A partir da visão da interação social e do diálogo, pretende-se compreendera relevância da literatura infantil. Segundo afirma Coelho (2001, p.17)," é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial social e cultural". A leitura faz parte do processo em que o leitor pratica e realiza um trabalho ativo da construção do significado do texto. Segundo Coelho (2002) a leitura é condição básica do ser humano a fim de compreender o mundo.

Segundo Coelho (2000, p. 161), livros que contam histórias por meio da linguagem visual, sem o suporte de textos narrativos ou com o apoio de pequenas falas escritas, são chamados de livros de imagens. Esses modelos de livros sem palavras apresentam muitas estratégias que possibilitam para as crianças o reconhecimento dos seres, das coisas e dos acontecimentos que se movem e se misturam no mundo no qual elas estão inseridas:

Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, já que se vê com o olhar do autor e do olhador / leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão. (ABRAMOVICH, 1991, p. 33).

A compreensão e o sentido começam a fazer parte do mundo da criança quando ainda bebê em seus primeiros contatos, no entanto os odores, o toque os sons, e o paladar de acordo com Martins (1974) fazem parte dos primeiros passos para aprender a ler. Porém ler não significa somente a decodificação de símbolos, mas relaciona e envolve uma série de fatores estratégicos que permite a compreensão da leitura do indivíduo. No entanto a capacidade de aprender a ler está relacionada ao contexto pessoal de cada indivíduo. Lajolo (2002) afirma que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de sua leitura de mundo com diversos significados encontrados ao longo da história de um livro. Foram encontradas as primeiras publicações para o público infantil nos fins do século XVII e durante o século XVIII, já que surgia uma concepção de criança e de família nesta época. A organização escolar e a cultura sofreram grandes transformações na Idade moderna e solidificadas no século XVIII.

No entanto a família burguesa passou a se desestruturar, e passou a não se importar com os elos de familiares e parentescos para a sua ascensão, dando a partir daí o surgimento à estrutura "uni familiar privada". Esse movimento familiar realçava vínculos afetivos mais fortes. Após a mudança de concepção começou-se a pensar e refletir numa literatura para crianças, crianças estas que eram vistas como adulto em miniatura. Nesta época a literatura era baseada em valores e normas a serem seguidos para que as pessoas de forma ponderada pudessem viver e relacionar-se no meio social em que viviam. Nesta época viveu uma posição hierárquica, já que o adulto sempre estava à frente das crianças, entende-se neste contexto que, a

criança era simplesmente o reflexo que o adulto e a sociedade desejavam que ela fosse.

Os primeiros escritos literários direcionados para as crianças foram realizados por educadores, em razão ao forte caráter educativo, e pelo fato de vencerem a manipulação do indivíduo, porém a produção literária não é vista como "arte", por ter uma finalidade pragmática, e por ser maioria dos escritores pedagogos. Afirma Barth apud Góes.

A tendência de faze - lá veículo de formação moral tornou-a muitas vezes, insossa. Ao invés de deixar falar as coisas e os fatos, fala o autor em demasia. Ao invés da vida real, aparecem repetidas vezes a representação em que enxergam os bons e o mau caráter, como tipos extremados nos dois sentidos – de modo que se recompensa excessivamente o bem e se castiga da mesma forma o mal. (Barth apud. Góes. 1991 p.06).

Segundo Coelho, (1991), o individualismo e suas verdades são como pedras no sistema. Na sociedade tradicional (liberal, cristã, pragmática, burguesa, progressista, patriarca, capitalista) parte do indivíduo, e nele encontramos seu sustentáculo. Embora ideais gêneros estivessem visando à coletividade, na prática, uma competição fortemente individualista, que no caso era à base do sistema, e que acabou se transformando no poder absoluto das minorias; e quando se negava uma educação para o processo de desenvolvimento do ser em sua inteireza, ao mesmo tempo era lhe derivado o direito de livre expressão. E com todo esse processo, novamente havia contribuição para que a classe dominante continuasse em evidência, e assim a escola e a sociedade faziam parte do processo de manipulação das crianças, em que as crianças acatavam normas sem questionar.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Coelho (2000), orienta que no período dessa descoberta, o adulto responsável pela educação do pequeno leitor deve utilizar textos breves, combinados com grande quantidade de imagens e com poucas páginas, cujos temas fundamentais a serem abordados devem ser simples, fáceis de decifrar, e que, de um livro para o outro, serão esclarecidas as dificuldades de compreensão e entendimento da leitura para essa fase do pré-leitor. Esses livros devem especialmente retratar de coisas e objetos vivenciados no dia a dia da criança, como comer, dormir, brincar, vida familiar, higiene, lazer, entre outros, o que possibilitará o meio de acesso à realidade das experiências existenciais da criança.

Constata-se que a literatura infantil está sendo trabalhada e contada na maioria das instituições escolares, na perspectiva de explorar o "criar formativo", mediando e possibilitando a fluência dos indivíduos, e tendo os fatores emotivos e psíquicos como meios indispensáveis para a transcendência e desenvolvimento dos seres. Assim tornando o seu desenvolvimento cognitivo mais seletivo e aguçando cada vez melhores leituras.

Segundo Sobrinho (2000, p.13), o ano de 1967 "pode considerar-se a data a partir da qual se pode falar de nascimento de uma autêntica literatura para a infância e juventude". Em 1967 Charles Perralt, cria os contos de outrora, que estão divididas em oito narrativas em prosa e três em verso, por meio desta criação, surgem, ou seja, nascem os personagens universais, assim como a Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho Gato de Botas, e outros na qual o desencadear da história deveria ter uma moral.

Em 1754, ocorreu um fato muito importante, na propagação a literatura infantil, em que John Newberg inaugurou, ou seja, abriu a primeira livraria e editora direcionada especialmente para as crianças, que ficou conhecida como A Bíblia e o Sol. Com a criação de livros com a criação de livros dourados para meninas e meninos a livraria editou e publicou inumeráveis obras, além de lançar a primeira revista infantil do mundo. No século XVIII, dois grandes e importantes títulos da literatura infantil são publicados: Robson Crusoé, de Daniel Defor e As viagens de Jonathan Swift.

Essas ações eram direcionadas para o público infantil, no entanto, somente no século XIX o Romantismo resgata a criança como sujeito que necessita da fantasia. E neste século surgem grandes nomes, tais como os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, que tiveram várias de suas obras imortalizadas, na qual se tornaram clássicos da literatura infantil, como Branca de Neve e João e Maria, dos irmãos Grimm e o Patinho Feio, Soldadinho de Chumbo e A pequena vendedora de Fósforo, de Andersen. As ilustrações passam a ter um papel muito importante nos livros infantis, já que se cria um meio de mercado promissor para os ilustradores. Ganhou destaque as narrações de aventuras e viagens consagrando autores como Júlio Verne e Mark Twain, entre outros. Aumentando o interesse pela fantasia, na qual merece destaque a obra Alice no País das Maravilhas, de Lewer Carrol e as Aventuras de Pinóquio, de Carlos Collodi.

De acordo com o autor, Sobrinho (2000), o século XX é um século cheio de livros quando: A literatura infantil se fortalece e adquire autonomia e os autores passam a tomar muito mais em consideração a psicologia e as vivências de seus jovens leitores. (Sobrinho, 2000, p.18).

Em suas considerações, Castro (2004, p. 169) salienta que ao contar uma história com figuras ilustrativas, sem o uso da palavra escrita, faz-se necessário, que o adulto explore os detalhes que aparecem no livro, partin-

do de uma análise geral, indagando o que as crianças veem e percebem, tais como, as pessoas, os objetos, as paisagens que aparecem na história e suas características, estimulando assim, o pensamento na criança.

Esse tipo de leitura representativa pode estar presente na rotina diária do pré-leitor, ou seja, não há um período especifico para despertar o gosto e o interesse pela leitura, esses momentos de descobertas devem ser explorados pelo adulto, a partir das possíveis oportunidades de contato da criança com o livro infantil.

Para Zilbermam (2003), os contos folclóricos colecionados pelos irmãos Grim, e outros não eram "fabulosos", isso primitivamente, e além do mais não eram restritos a certa idade. A princípio o conto era contado por adultos e para adultos. A vontade, o desejo o impulso de contar histórias nasceu no homem a partir do momento na qual ele sente a necessidade de compartilhar com outros alguma experiência sua, que pudesse ter significado para todos.

O povo de orgulhava de suas histórias, tradições e lendas, no entanto as expressões de suas culturas devem ser preservadas, porém aqui se concentra a relação entre literatura e oralidade. A literatura infantil, hoje conhecida por clássica, encontra-se na Novelística Popular Medieval, entretanto suas origens são da India.

O livro infantil traz a função estético-formativa, a educação da sensibilidade, envolve e relaciona a beleza das imagens, tornando mais atrativa o envolvimento emocional da criança, há emoções poéticas que são de certa forma acessíveis a todas as crianças, estando à poesia presente ou não nos livros infantis.

Quando a criança entra em contato desde muito cedo com obras literárias escrita, para ela há uma maior compreensão de si e do outro, terá a desenvoltura de desenvolver seu potencial criativo e poder ampliar os horizontes da cultura, do conhecimento e a realidade do mundo que acerca. Para Bettelheim: diverti a criança, o conto de fadas a esclarecer sobre si mesma, e favorecer o desenvolvimento de sua personalidade (Bettelheim 1996, p.20).

É visível notar quando a criança tem a oportunidade de ter o contato com a literatura infantil, ela tem mais facilidade em estabelecer vínculos com os personagens, desenvolvendo assim a sua criatividade, imaginação e atuando como agente interativo dentre as situações que estão a sua volta. As crianças por meio dos contos de fadas entram no mundo da imaginação no qual se identificam com heroínas/heróis, muitas das vezes encontrando refúgio em seus anseios. Segundo Cademartori (1994), afirma que:

Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e Ada carência por possibilitar a reformulação de conceitos (CADEMARTORI 1994, p.23).·.

A criança encontra no conto de fadas um momento de liberdade e de segurança, na qual a criança forma sua opinião sem que o adulto venha a interferir. No entanto ela abstrai das histórias que lhe é contada somente aquilo possa lhe nutrir preenchendo desta forma sua necessidade. Em nosso país poucas crianças têm o hábito de ler, e a maioria somente tem o primeiro contato com a literatura quando estão no âmbito ente-escolar, que é quando passa a ser uma obrigação, porém ressalto que infelizmente há professores que não gostam de desenvolver trabalhos com a literatura infantil, e que talvez não conheçam técnicas que possam ajudar a contribuir a dar vida para as histórias que possibilitam desenvolvimento do conhecimento. Há professores que atuam sem levar em consideração a faixa etária da idade em que as crianças se encontram e o gosto dos educandos, muitas das vezes a leitura dos livros lido pelo professor ou indicado não coincidem com a linguagem do aluno, impossibilitando a sua compreensão de linguagem.

A criança tem o seu primeiro contato com um texto oralmente, que é realizado por meio de contação de histórias por meio de deus pais, avós e até mesmo por outras pessoas. Nesta fase as crianças preferem as histórias de sua vida, porém gosta de ouvir como que ela nasceu os acontecimentos que ocorreram com ela e as pessoas de sua família. E com o passar do tempo, a média que cresce, ela já vai tendo vontades próprias para ouvir a história na qual deseja, a parte que mais gosta, é neste período em que as histórias tornam-se mais extensas e detalhadas.

Nesta fase a criança passa a interagir com as histórias, acrescentando detalhes, personagens e lembra ao contador fatos que passaram despercebidos. As reais histórias são de suma importância para que a criança estabeleça sua identidade, compreendendo melhor as relações familiares. Um fato importante é o vínculo afetivo que o contador de histórias estabelece com acriança.

Contar e ouvir histórias estabelece laços tanto quanto com quem conta, quanto com quem ouve, é compartilhar momentos agradáveis, experiências, é proporcionar a descoberta do mundo das histórias inventadas, criadas, e pelas histórias dos livros tais como: Contos de fadas ou contos maravilhosos, ficção, poemas etc. No entanto tendo a perspectiva de submergir o real do imaginário. É importante contar histórias mesmo para crianças que sabem ler, segundo Abramovich (1197):

Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi lá pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. (Abramovich 1997, p.23).

No entanto, primordiar a vivência da narrativa desde os primeiros anos de vida da criança, auxilia o desenvolvimento de seu pensamento lógico e contribui para a sua imaginação. Segundo Vigotsky (1992):

Vigotsky enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade por meio de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: afastamento do aspecto externo aparente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos qual a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.p 128/129).

A criança e o livro podem entrar em contato muito antes do que os adultos possam imaginar. Pelo fato de que a criança não saber ler, muitos pais acreditam que não haja o interesse pelos livros, e supondo que desta forma não necessitam ter contato com eles. Mas pelo contrário, a criança desde muito cedo percebe que o livro é algo bom, que de alguma forma exala prazer, as cores, as formas e as figuras dos livros lhe chamam a atenção, e assim mais tarde darão significados, na qual irão identificando-as e nomeando-as.

É importante que haja o toque no livro pela criança, que ela possa folhear para que se tenha um contato mais íntimo, e partir daí começa o gosto pelos livros, em que se percebe o mundo encantador e fascinante na qual a fantasia se apresenta por meio de palavras, cores e desenhos.

A criança durante o seu desenvolvimento passa por estágios psicológicos, que necessitam ser respeitados e observados no momento da escolha de livros para ela, porém essas etapas não dependem somente de sua idade. Mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, intelectual, afetivo e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura.

Neste sentido, é preciso adequar os livros às diversas etapas a qual a criança passa. Há duas categorias norteadoras, as fases do desenvolvimento psicológico da criança na faixa etária de 1ª 7 anos: o pré-leitor e o leitor iniciante. Pré-leitor: abrangem duas fases, a primeira infância que vai dos 15/17 meses aos três anos, neste momento a criança passa a começar a reconhecer o mundo ao seu redor por meio do contato afetivo e do tato, e assim a criança tem a necessidade de tocar e pegar tudo que estiver no seu alcance.

De acordo com Abramovich (1997), neta fase, os livros adequados para serem apresentadas as crianças, são os que apresentam um contexto familiar, que por meio das imagens sugerem situações. Não é convencional e não deve apresentar texto escrito, a criança nomeará e estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros. No entanto destaca-se também que, os livros que sugerem humor, mistério ou expectativa são indicados para o pré-leitor.

Na segunda FAE abrange a infância que se inicia a partir dos 2/3 anos, na qual é início da fase egocêntrica, que se adapta ao meio físico, aumentando assim sua capacidade e o interesse pela comunicação verbal. Com o interesse por até lúdicas, o "brincar" com livro passa a ser muito importante e significativo para a criança.

De acordo com Saraiva (2001), a leitura é uma prática básica em qualquer área do conhecimento, sendo atribuída a conquista nas áreas acadêmicas, social e econômica, visto que promove a promoção dos indivíduos.

Outro fato destacado por Saraiva (2001), referente a leitura é que essa prática de leitura e de relatos de experiências de vida não se faz mais presente nos encontros de família; encontros esses em que havia um encantamento provenientes das fábulas, lendas, narrativas, histórias de vidas, jogos poéticos, acabaram perdendo lugar para os programas de televisão e jogos eletrônicos, tornando os diálogos dos indivíduos empobrecidos.

Conforme as autoras Saraiva, e Varella (2001), mencionam sobre a "importância da leitura no processo de alfabetização" que a escrita "amedronta e intimida, desafia e provoca, aprisiona e liberta" (Saraiva; Varella, 2001, p.81) como também separa as pessoas que tem acesso ao conhecimento das que não tem, assim as palavras interferi na inclusão e na exclusão das pessoas como nas posições de hierarquias e no mundo dos de adultos das crianças.

Ainda conforme as autoras, a prática da leitura quando a criança já tem o domínio, torna-se uma experiência significativa nas suas vidas, isso irá determinar como a criança verá a escola e a aprendizagem em geral. Como consequência desse processo, o aluno precisa perceber que os seus esforços gasto para reconhecer as letras e as palavras, tem que estar acompanhado com textos que sejam estimulantes.

De acordo com Colomer e Camps (2002), quando nos referimos a leitura, nem sempre o que parece ser simples realmente é, uma vez que o professor com uma variedade de atividades de leitura pode fazer com o que era para ser compreensível se torne incompreensível. A leitura de um texto precisa ser uma leitura corrente de cima para baixo e não uma soletração de palavras como se

possuísse significados isolados.

Segundo Colomer; Camps (2002), ler é organizar as informações que o texto está transmitindo com o intuito de atendê-lo. Quando uma pessoa realiza uma leitura, ela utiliza duas fontes de informação da leitura, a visual a partir do que o texto está informando e a não visual, que são os conhecimentos que as pessoas já trazem consigo.

Ao ingressarem nas escolas, os alunos são apresentados a uma aprendizagem nova, a da língua escrita que é de responsabilidade da escola ensinar aos alunos de pouco a pouco, essa aprendizagem se inicia pelas correspondências entre os fonemas da língua e os signos gráficos, desde as unidades mais simples até as mais complexas.

Conforme Silva (1998), a escola é um espaço em que o conhecimento vai sendo construído e reformulado a partir do que a criança já sabe. Desse modo é fundamental para que alunos e professores caminhem em direção ao saber de conhecer e entender o porquê das coisas.

Mas a visão que muitas pessoas têm do ambiente escolar, de um espaço estruturado para que a criança possa aprender a ler e a escrever torna-se equivocada quando os professores não contam com recursos, ou seja, para que o aluno tenha acesso a uma prática de leitura de qualidade o professor necessita de recurso para isso.

Defender a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento significa que, ao organizar a prática pedagógica, se faz necessário dotar de intencionalidade e sistematicidade tanto as ações que envolvem o ensino do sistema de escrita, quanto as que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita. É nesta situação que sugerimos recorrer à literatura infantil, considerando-a não apenas capaz de ampliar o nível de letramento das crianças e de estimulá-las a aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, de revestir de ludicidade as práticas pedagógicas que envolvem esses dois processos. Essa orientação coaduna com as reflexões promovidas por Maia (2007) acerca da formação de leitores. Para ela

"[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa" (MAIA, 2007, p. 67).

Isto quer dizer que a literatura infantil além de poder transportar o leitor mirim a lugares imaginários e de lhe permitir vivenciar situações que a vida cotidiana não lhe proporcionaria, estimula o interesse pelo texto escrito ao passo que a linguagem é capaz de materializar ações e pensamentos humanos.

Nessa perspectiva, a linguagem tem uma dupla importância: além de constituir um instrumento de interação entre as crianças, é fator determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento delas.

Dessa forma de conceber a linguagem, advém algumas implicações de ordem metodológica: não há necessidade de a criança, primeiramente aprender a ler e a escrever para, somente depois de atingir um determinado nível de apreensão do código linguístico, embrenhar-se no mundo da escrita, mais especificamente, no mundo de encantamento e magia que experiências significativas com a literatura podem lhe proporcionar.

Para tanto, convém envolver as crianças, desde a mais tenra idade, em eventos de letramento: "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas" (Kleiman, 1995, p. 40).

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças, seja nos lares ou em instituições educativas. Um dos principais objetivos da leitura ou da narração de histórias na escola é estabelecer interação entre as crianças e a linguagem escrita, "de modo a possibilitar uma intimidade prazerosa, uma relação afetiva com a natureza dessa modalidade de linguagem" (MAIA, 2007, p. 95). Para tanto, o professor deve assumir o papel de mediador entre a criança e o livro. Para a autora anteriormente mencionada, ao lermos e narrarmos muitas histórias para as crianças estamos oferecendo-lhes

[...] a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, já que é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade. É ouvindo mensagens com contextos significativos que a criança insere-se num processo de construção acerca da linguagem; aprendizado, portanto, diferente do processo de simples domínio de codificação e decodificação de sentenças descontextualizadas e tão comuns nas cartilhas (MAIA, 2007, p. 82).

Contudo, tais práticas necessitam ser previamente organizadas e planejadas. Esse planejamento envolve, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos didáticos mais adequados à história selecionada; confeccionar os recursos escolhidos. É necessário estudar o enredo da história antes lê-la às crianças para pesquisar o significado de alguma palavra desconhecida, verificar se a história escolhida é adequada à faixa etária

do público, conhecer o enredo, as personagens principais, secundárias e supérfluas, o ambiente da trama (local, época, civilização), avaliar a qualidade do texto, aprimorar o fluxo da leitura.

Enfim, é essa compreensão em profundidade do texto que garante a criação de um clima de envolvimento e encantamento. Ao apresentarmos para as crianças o livro da história lida ou narrada, seu autor e ilustrador, estamos ensinando-lhes que o pensamento humano pode se tornar matéria.

As histórias são criadas pelos homens, registradas por meio da escrita e reproduzidas em editoras. É esse registro que nos permite conhecer uma história, mesmo não vivendo na mesma época e no mesmo local de seu autor. Isso significa que se Ruth Rocha tivesse somente contado para seus filhos a história do menino que aprendeu a ver, poucas seriam as pessoas que hoje teriam acesso à mesma.

Talvez seus netos. Porém, seus filhos poderiam esquecer alguma parte ou não contar com fidelidade a história inventada pela mãe. Enfim, a história de João poderia sofrer alterações ou cair no esquecimento. Ao escrever a história, a autora conferiu concretude à linguagem. Muitas crianças e adultos, independentemente do local em que moram ou da época vivida, poderão conhecer a história por ela inventada, lendo o seu livro.

O conhecimento do enredo, das personagens e do ambiente no qual se passa a história auxilia o professor na seleção de estratégias e recursos didáticos mais apropriados para a narração. Dohme (2010, p. 27) salienta que "estes elementos indicarão em que estão as dificuldades para a produção de caracterizações e cenários e quais pontos podemos explorar para dar um colorido especial" à narrativa.

Além do próprio livro, existem muitos recursos que podem auxiliar a narração de histórias. Fantoches são os mais comuns. Existem ainda: de doches, flanelógrafos, álbuns seriados, teatros de sombras, aventais, TV a cabo, painéis sanfonados, cartazes, entre outros. Enfim, são muitas as possibilidades de enriquecer as práticas de leitura e narração de histórias, tendo em vista que por meio delas, se planejadas e intencionais, estamos promovendo o processo de letramento das crianças e estimulando-as a aprender a ler e escrever.

E, se ao final da história, as crianças manifestarem o desejo de ouvi-la novamente, é sinal de que houve encantamento, de que ações e pensamentos humanos – materializados em escrita – foram transmitidos para outras gerações, de que uma das finalidades dessa complexa forma de linguagem – transmissão de cultura – de forma prazerosa, se efetivou. Para que tais práticas possibilitem a ampliação do nível de letramento das crianças, tão importante quanto os atos de ler e narrar histórias, são os diálogos estabelecidos com as crianças após a leitura ou narrativa.

Rego (1990, p. 54) destaca a importância de incentivar a criança a falar sobre o texto lido: "É muito importante que surjam perguntas e comentários por parte das crianças, para que a história não se transforme num ritual didático alheio aos verdadeiros interesses delas". Por isso, o clima instalado após a leitura deve favorecer o diálogo e permitir que as crianças façam comentários.

Segundo Maia (2007, p. 83), "o diálogo e os comentários sobreas leituras realizadas são necessários para que haja troca de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e, consequentemente, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo".

O importante salienta Kleiman (1995), é que o conteúdo desses diálogos estenda-se a outros contextos, aproximando a história às experiências das crianças e permitindo-lhes fazer inferências. Experiências significativas com a linguagem escrita proporcionadas por meio de narrações de histórias cuidadosamente planejadas permitem que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, estimulando-as a embrenhar-se no mundo da escrita.

Ouvir histórias constitui-se em um momento de muita exigência para a criança: atenção, concentração, antecipações, formulação de hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita. São ações que colaboram para a compreensão dos processos e relações estabelecidas no sistema de representação da língua (MAIA, 2007, p. 107).

A vontade de aprender a ler e escrever muitas vezes manifesta-se nos momentos de narração de histórias quando a criança se aproxima do professor, olha desejosa para o livro e diz: "posso ler também?".

E então, de posse do livro, começa a folheá-lo, a admirar as ilustrações, a correr os pequenos dedos sob as letras e a "ler" a história contada pela professora. Até que, por meio de práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas, parafraseando Ruth Rocha, ela aprende a ver, ou melhor, a ler a palavra, a desvendar o mundo, como ocorreu com João – o menino que aprendeu a ver, quer dizer, a ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ensinar a ler e escrever, se tornou função da escola demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a escrita é um instrumento cultural

por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades. Contudo, tanto para estimular o processo de alfabetização, quanto para aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulam na sociedade, requer práticas pedagógicas intencionais e planejadas.

Por isso, destacamos neste artigo, a importância do contato efetivo com um tipo de texto – o literário – por compreendermos que se trata de um gênero textual que prima pela fruição e pela ludicidade. Isso significa que os professores em todas as práticas pedagógicas, sejam as que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou as voltadas para o processo de alfabetização, ao objetivarem a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil.

A leitura é um meio de conhecer a si próprio, quando lemos pensamos e repensamos sobre nós mesmos, ao concordar ou não com os pensamentos no qual o autor atribui, a leitura torna o indivíduo um ser crítico e pensante diante da vida. A leitura exala para a contribuição da expressão de pensamentos e sentimentos, auxiliando a criança em seus momentos de dificuldades e ampliando a compreensão do mundo a sua volta.

A literatura infantil, proposta e utilizada no dia a dia em sala em sala de aula enfatiza certo fascínio. Os professores conquistam seus alunos por meio da literatura, levando-os ao mundo imaginário, a interação de uns com os outros e promovendo para que os alunos percebam que a escola não é somente um local de obrigações e deveres.

No momento da contação de histórias, as crianças dão asas à imaginação, passam a vivenciar os personagens da história, vivendo nos lugares nos quais os contos abrem as portas da imaginação, as crianças incorporam os personagens e da mesma forma as competências para o seu desenvolvimento e interação, promovendo a socialização, os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos. A partir da literatura, o leitor começa a desenvolver o seu lado lúdico, que contribui para a sua formação como indivíduo e proporciona um meio de acesso á uma parte da herança cultural da humanidade.

A criança por meio das interações vai construindo conhecimentos sobre o mundo no qual está inserido, com uma ação coletiva, meios de aprendizagem de uns com os outros. No âmbito escolar, o aluno tem a oportunidade de se expressar, de indagar, refletir sobre suas ações e questões pessoais ou sociais. O professor como mediador perante tais situações tem autonomia para problematizar as aprendizagens, lançando aos educando desafios e diagnosticando pontos de partida para o trabalho pedagógico.

Tendo em vista que o aprendizado da literatura e da escrita se dá por meio do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos, no cotidiano escolar a literatura infantil é encaminhada para as múltiplas linguagens, possibilitando assim ser usada para a compreensão de ideias, resumindo de forma simples e objetiva os processos experimentados pelas crianças em seu contato com as histórias. A aprendizagem da literatura se inicia antes da aprendizagem das letras, quando é contada uma história, ou seja, alguém lê a criança ouve com prazer, e se volta para os enigmas chamados letras, quer decifrá-los, compreendê-los, porque eles são chaves que abrem o mundo das maravilhas que encontramos nos livros.

A literatura infantil é essencial no cotidiano escolar para se desenvolver as estruturas linguísticas, é lendo, ouvindo, interagindo com as histórias que as crianças vão adquirindo, tomando posse dos mistérios da língua materna, e assim facilitando a produção e a compreensão de outros tipos de texto. No entanto, a forma de aprendizado não pode ocorrer desvinculada do papel social do ato de escrever, porém o ato de ler e escrever não depende somente do exercício de decodificação e de habilidades, mas de dois aspectos da língua: o funcionamento de sua estrutura e do modo como é usado em sociedade.

Torna-se funcional o aprendizado da literatura e especialmente vai incorporando à atividade social da criança, não se tornando mecânico e passando a ter um peso real no desenvolvimento de quem aprende. No intuito de proporcionar avanços significativos e efetivos no uso a linguagem, a escrita passa a ser vista como uma das descobertas feitas pela criança dentro dos processos de desenvolvimento linguístico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. O estranho mundo que se mostra às crianças. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.

ABRAMOVICH, FANNY. Literatura Infantil Gostosuras e Bobices. São Paulo: Spicione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996

CADERMATORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil: estudos. São Paulo: Lótus, 2003.

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 Novais. Literatura infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2002.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. (2003). Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad.

ZILBERMAN, Regina. A literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

---------- Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZILBERMANN, Regina; LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil – História e Histórias. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AUTISTAS

TATIANE DE SOUZA PRADO

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras- chave: Artes; Educação Especial; Linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

1.- A ARTE E O AUTISMO

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos senti-

dos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) "Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica".

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

2- DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos,

equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

2.1- Deficiência Física

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergados como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

2.2- Deficiência Intelectual

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

2.3 Deficiência Intelectual X Deficiência Mental

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

2.4- Atendimento a Deficientes Visuais

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular,

dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

2.5- Atendimento para Deficientes Auditivos

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do

Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

2.6- Síndrome de Down

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico

que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar-se, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, apud CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

2.7- TDAH

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como déficit trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, apud CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que têm o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

2.8- Transtornos Emocionais

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, apud CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos por que esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

2.9- Transtorno de Conduta

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são antissociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

2.10- Dislexia

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever.

De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc.).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

2.11- Dispraxia

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, apud CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executá-los.

2.12- Discalculia

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

2.13- Disgrafia

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, apud CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

3- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

> Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 apud MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a

alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´ História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da "guerra fria" etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo –

"pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar

nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos

alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma "missão impossível" (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na

pintura, no cinema, na dança, entre outras.

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 Silva (1966) 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. (Silva, p.1 ano 1996)

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 porque 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GAUDERER, E. Christian. Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KATHRYN, Ellis et al. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

KANNER, Léo. Autistic. Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217250 (1943).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, 2018.

ATENDIMENTO INCLUSIVO

TATIANE FERREIRA DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais. A história da educação no Brasil está marcada pela exclusão social e educacional, entende-se que garantir o direito à educação das pessoas diferentes é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões. Os resultados apontam que essas tensões podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.

Palavras-chave: Inclusão; Imigrantes; Educação; Comportamento.

INTRODUÇÃO

As diferenças na sociedade brasileira contemporânea permeiam por caminhos obscuros. Ser diverso do que é considerado normalidade pela sociedade denota que sua cidadania, de certa forma, é usurpada pela diferença. É o que se apresenta ao longo da história.

Durante um longo período de tempo, preconceitos esconderam do mundo real a história. Certamente se buscarmos com minúcia, encontraremos uma das mais violentas histórias de rejeição quanto a certas diferenças na sociedade mundial. Na transição do capitalismo mercantil para o industrial trouxe consigo a comercialização de seres humanos. O aparecimento do tráfego negreiro e a colonização criaram muitos estereótipos raciais de desprezo e incompreensão surgindo expressões como "brancos", "negros" e "amarelos" como forma de estratificar a sociedade em colonizadores, intitulados superiores e os colonizados, africanos ou índios, levados a lutar contra a servidão econômica e psicológica. Esses povos eram transformados em mercadorias, condenados ao trabalho forçado simbolizando para os dominadores uma característica de inferioridade, rebaixando-os a uma etnologia depreciativa.

As diferenças de gênero participaram da estrutura da sociedade brasileira revelando graus de intolerância. Numa sociedade dominada pelos homens e o patriarcalismo, diversos e inúmeros são as barreiras à participação das mulheres nos campos da vida social, profissional e política colaborando para as discriminações e expressões de violência produzidas não apenas para estes grupos, mas para a sociedade como um todo.

O mundo belo esteticamente apresenta uma fragilidade ética chegando a ser um mal, pois somos alvos de projeções e realização de sonhos nossos e de outros.

A diversidade nas escolas remete a proposta de inclusão de alunos, de diferentes culturas, idiomas e valores, para convivência e interação na esfera educativa. No Brasil, aumenta cada vez mais a quantidade de estudantes imigrantes e refugiados. Para inserir esses alunos é importante que a instituição tenha uma gestão de acolhimento preparada.

O presente artigo converge de forma crítica às diversidades socioculturais e o desenvolvimento inclusivo como forma de alcance de uma perfeição social, como a sociedade capitalista e consumista ajustar-se às estéticas consideradas perfeitas. Nessa linha, percebe-se que as diferenças culturais e socioeconômicas constituem como um dos importantes fatores de exclusão em que vive uma grande parcela população.

O QUE É INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social envolve todas as ações tomadas para integrar grupos marginalizados, como homossexuais, negros e pessoas com deficiência, no meio social.

Por questões históricas, esses grupos enfrentaram uma exclusão do processo de socialização, que perdura na sociedade atual.

Neste contexto, o objetivo das medidas de inclusão é proporcionar oportunidades iguais para todos, independentemente de classe social, gênero, raça ou outra circunstância socioeconômica.

Segundo Rosana Vidal (2009) a construção de uma escola inclusiva é um desafio, pois requer quebra de paradigmas, enfrentamento do desconhecido, aceitação do não saber e efetivar, na prática, os princípios que fundamentam uma escola inclusiva.

Assim, a sociedade na qual vivemos, tem por diretriz a superação e o homem tem, a todo o momento, que apresentar-se perfeitamente capaz de superar todos os obstáculos durante sua trajetória de vida, seja ela no âmbito particular ou no profissional. O profissional hoje tem que ser multifuncional, competente, arrojado, competitivo, entre outros atributos que façam com que seja visto como diferente. Existe ainda, o lado pessoal, em que um dos pontos do nosso padrão é o paradigma da beleza física, da aparência pessoal, e nele o feio sempre terá que se incluir

no mundo dos belos. Com a chegada da velhice, o idoso deverá se preparar para a sua entrada na sociedade, pois ela ainda não está preparada para acolhê-los. Há ainda os analfabetos, milhares, que deverão ser incluídos no mundo dos signos: Inclusão.

A proposta de uma educação inclusiva apresenta evolução nos últimos vinte anos, reflexo das discussões da sociedade internacional que tem como meta maior à humanização da sociedade, tornando-a mais igualitária e menos preconceituosa, buscando uma Escola para Todos.

Contudo, é preciso conhecer a real dificuldade enfrentada pelos professores que recebem esses alunos e quais as alternativas geradas por eles para adquirir a metodologia e a aprendizagem necessária para desenvolver seu alunado.

O processo de inclusão de todo indivíduo inicia-se no rompimento da vida intrauterina no núcleo familiar, pois há uma geração de conflito com a entrada de um novo ser. Após esse período toda vez que buscamos a inserção nos grupos que vamos ou queremos interagir, também acontece o desejo de inclusão. A luta pela inclusão se dá na escola, no clube, na turma de amigos, nos grupos religiosos, no mercado de trabalho, enfim na sociedade.

MIGRANTES NA CIDADE DE SÃO PAULO

Migrante é, pois, toda a pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum, ou de seu local de nascimento, para outro lugar, região ou país. “Migrante” é o termo frequentemente usado para definir as migrações em geral, tanto de entrada quanto de saída de um país, região ou lugar.

A migração é um fenômeno antigo e que se repete, com variada frequência e intensidade, ao longo da história. Os grandes movimentos migratórios ocorridos em outras épocas tiveram sua causa nas invasões, conquistas, êxodos, mudanças sazonais, fome, superpopulação de determinadas regiões, entre outras.

Motivos semelhantes, às vezes agravados, aos das acentuadas correntes migratórias do passado, caracterizam as migrações atuais: a globalização, questões demográficas de certos países ou regiões, a violação de direitos, o desemprego, as perseguições, a discriminação, a xenofobia, o tráfico de seres humanos, a desigualdade econômica entre os países e entre o hemisfério norte e o hemisfério sul, a busca de trabalho, de melhores condições de vida e de segurança, o aquecimento global, as catástrofes naturais, a violência, a intolerância, são algumas causas das grandes migrações da atualidade.

É bem verdade que os migrantes muitas vezes deixam sua Pátria nem sempre pelo desejo de morar em outro local, às vezes as circunstâncias da vida o obrigam a tomar tal decisão.

Na cidade de São Paulo tem crescido o número de migrantes nas escolas, e aqui mencionamos não somente os migrantes vindos de outros países, mas aqueles vindos de outros estados, ou até mesmo de outras cidades. A diversidade nas escolas remete a proposta de inclusão de alunos, de diferentes culturas, idiomas e valores, para convivência e interação na esfera educativa. No Brasil, aumenta cada vez mais a quantidade de estudantes imigrantes e refugiados. Para inserir esses alunos é importante que a instituição tenha uma gestão de acolhimento preparada.

Para evitar ou reduzir as chances de o aluno imigrante ter dificuldade de aprendizagem e de se relacionar, é importante a escola adotar algumas orientações:

Acolher alunos estrangeiros ou aqueles que necessitam de uma recepção diferente. O ideal é que a escola prepare atividades para que os alunos fiquem confortáveis e se sintam bem-vindos. Para isso, é indicado, por exemplo, incluir orientações sobre o funcionamento da instituição, explicar como é projeto pedagógico, além de realizar ações de inclusão. Preparar os alunos que irão receber um colega vindo de outro país ou outro estado é uma das ações que tem demonstrado resultado. Entender os costumes, tradição, cultura e até mesmo a vestimenta de um povo ajuda os alunos a acolherem e entenderem o novo colega que irá chegar.

A dificuldade com o idioma está entre os principais impasses que os alunos estrangeiros enfrentam ao estudar no Brasil. Grande parte dos estrangeiros que chegam ao país não conhece o português. Para ajudá-los, é indicado a escola promover atividades de aprendizado da língua. O ensino pode ser promovido com algumas palavras e aos poucos ir aumentando.

Existem muitos livros sobre refugiados e imigrantes capazes de explicar o assunto. É importante que a escola promova aulas sobre imigração, com apoio desses exemplares ou outros materiais, além de trazer curiosidades sobre os países dos estudantes imigrantes. Isso ajuda a reforçar o ensino da diversidade na escola e o respeito às diferentes culturas.

Devemos tomar cuidado no entendimento dos povos migrantes, pois essa palavra abrange uma extensão não só imigratória, mas migratória, no sentido de se preocupar com alunos que vêm de estados com outras tradições, outras culturas e muitas vezes são esquecidos, desprezados, deixados de lado por falta de um olhar sensível da escola e de seus educadores. Muitas vezes esses alunos sofrem calados com medo do novo, da falta

de acolhimento, de se pertencente ao grupo.

Outra indicação para acolher alunos migrantes é a realização de atividades externas. A escola pode promover passeios em lugares culturais como museus, centro histórico e pontos turísticos para que conheçam os hábitos e costumes nacionais. A prática também traz ensino para estudantes locais sobre a própria história do Brasil.

INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES

Segundo Ramos (2013) o crescimento do fluxo migratório transnacional tem provocado a necessidade de reflexões sobre os impactos na vida social, sobretudo na educação.

Segundo dados do censo escolar de 2016 (INEP, 2017) no Brasil, 72.826 alunos estrangeiros estão matriculados na educação básica. Os grupos mais numerosos são os estudantes de nacionalidade boliviana (9757 matrículas), estadunidense (9.029), portuguesa (7435), japonesa (5840), paraguaia (5253), argentina (3437), espanhola (3285), entre outros.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2016), 4.067 alunos imigrantes estão na rede municipal de ensino, sendo aproximadamente 78% de origem latino-americana, de 17 nacionalidades. Os grupos mais numerosos são de nacionalidade boliviana (2.633 matrículas), paraguaia (123 matrículas), argentina (118 matrículas) e peruana (110 matrículas).

É nesse panorama esquemático, que percebemos como o acolhimento e a inclusão de crianças e adolescentes em situação de imigração nos sistemas educacionais brasileiros se torna uma necessidade urgente que enfrenta múltiplos desafios. Por um lado, é preciso levar em consideração aspectos relacionados à tolerância com as diferenças culturais, linguísticas e étnicas. Superar a intolerância e a discriminação e vice-versa. É fundamental abordar aspectos diretamente relevantes ao contexto escolar, como questões de acesso, permanência e condições de aprendizagem. Analisar o que impede diretamente o pleno cumprimento do direito à educação desses imigrantes.

Lidar com a questão da inclusão de alunos imigrantes é um desafio para professores e gestores, primeiro pela necessidade de se incluir a temática da imigração nos currículos escolares, segundo porque a inclusão perpassa outras temáticas como dos negros, dos alunos invisíveis, dentre outras. Diante das bibliografias consultadas podemos observar que um caminho possível é implementar a proposta de trabalho, com roteiros de estudo interdisciplinar, com material produzido pelos próprios professores, modificando inclusive a forma de agrupar os alunos, guiados por professores tutores.

O desafio que se impõe ao constatar a presença de um número expressivo de alunos imigrantes nas escolas públicas, passa pela necessidade de viabilizar práticas educacionais que contemplem a aprendizagem desses estudantes nas escolas públicas do município. Para isso, há de se pensar em questões como: a exclusão de zonas de silêncio que envolvem a presença e a aprendizagem desses estudantes e a formação continuada de educadores do município, proporcionando-lhes condições para atuarem reflexivamente com o contexto local.

O contexto educacional é uma área na qual os educadores podem integrar elementos complementares da educação intercultural em todos os aspectos de sua prática. No entanto, desenvolvê-la, para muitos educadores e gestores, ainda está longe de suas possibilidades, visto que a escola pública brasileira deve estar totalmente preparada para a inserção e acolhimento das crianças imigrantes, pois muitas vezes é neste ambiente que se revela as desigualdades sociais e culturais. Mas, de acordo com sua finalidade, a escola é o principal elemento para quebrar esses paradigmas e preconceitos, preparando os alunos para conviver com o Outro em sua totalidade, respeitando-o. [...] promover uma educação para o reconhecimento do "outro" para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2000, p. 35).

Nesse sentido, para promover uma educação inclusiva e intercultural que responda às novas demandas contemporâneas, é preciso repensar, refletir e problematizar os elementos que envolvem as práticas educacionais. E para isso é preciso que a própria instituição, por meio de todos os profissionais, professores ou não, quebrar as zonas de silêncio que cercam a presença dessas crianças na escola. Esta visão exige consciência do "outro", diálogo, autodescoberta. Ouvir os grupos para construir o caminho para uma educação humana plural e equitativa.

Como parte importante desse processo, os professores devem refletir sobre sua própria prática, adotando estratégias de autoria que integrem todas as crianças. Para este fim devem conversar com amigos, pessoal docente, e liderança, pois, sabemos como a ação coletiva de uma escola pode tornar mais fácil e eficaz a prática com todos os alunos.

DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO: PERFEIÇÃO SOCIAL

A diferença não necessariamente precisa implicar em desigualdade, intolerância ou violência. Socialmente, precisamos entender a diferença como especificidade e como nos inspiram os movimentos de grupos minoritários. Diversidade é algo muito bom, quando colocamos várias pessoas de diferentes culturas, representações sociais em contato enriquecem as relações sociais. O que precisamos é lutar contra as desigualdades, pois são muito maléficas para qualquer sociedade.

Inclusão é a palavra-chave para os processos de crescimento e desenvolvimento socioeconômico, político e cultural. Não é suficiente ficar no discurso e sim partir para a ação.

É prejudicial generalizar comportamentos e rotular pessoas de acordo com aspecto físico, aparência, podendo incluir os feios, gordos e velhos. Sociedade que desenvolve inclusão tem seus cidadãos respeitados e valorizados por sua pessoa, capacidade e não por aspectos externos ou condição social. Entretanto, para caminharmos na direção certa precisamos combater os tabus e discriminações mais escondidas. Precisamos despertar e ver as pessoas diferentes com naturalidade, pois elas estão lutando para interagir com o mundo ao seu redor.

Para trilharmos a estrada que leva a eliminação do preconceito necessitamos compreender que este campo envolve os mais diferentes fatores de ordem pessoal, educacional, social, cultural, política, econômica, entre outros. Para enfrentar a aversão que as pessoas têm do diferente é construir cidadãos conscientes por meio de uma educação que favoreça a reflexão e não alienação, com acesso aos serviços básicos de saúde, assistência, habitação, segurança, lazer, etc. estimulando a inclusão socioeducacional e desencorajando propagandas que fortaleçam o preconceito às diferenças.

Apesar dos avanços conquistados na inclusão como forma de atingir uma perfeição social, é necessário além de aceitar as pessoas diferentes e suas peculiaridades, prover condições para elas desenvolverem-se em sua completude. O caminho para extirpar a intolerância social e as diferenças é o da educação que potencializa para a reflexão crítica, pois esta abrange não apenas instruir, mas visa os sentimentos e molda comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo é propor uma reflexão crítica sobre algumas das diferenças e diversidades socioculturais na sociedade brasileira, o que se compreende por perfeição e como se enquadra para atingi-la.

Observando todas as peculiaridades apresentadas na população brasileira, como ela inclui ou não os indivíduos e como se amolda aos padrões consumistas e estéticos em vigor, é importante que seja discutido e refletido nos espaços (comunitários, conselhos, escolas, universidades, rodas de conversa) sobre os conceitos e conflitos na busca de uma reorganização cultural. Fomentar debates, fóruns, seminários, congressos, metodologias educacionais nas escolas para abordar os temas como forma de compreensão e equilíbrio evitando rejeição, sentimento de culpa, inadequações, aperfeiçoando a valorização das diversidades principalmente entre as crianças e jovens.

O papel da juventude na transformação da sociedade é imprescindível, pois na história política do país nos revela o poder dos movimentos sociais como força de mudança e protagonista de novos costumes.

A perfeição é fortemente condicionada pelos contextos e estruturas culturais, pelos meios materiais e simbólicos que modelam o indivíduo, os seus padrões de vida e as subjetividades que marcam seu destino social (riqueza, patrimônio cultural, capital, educacional, redes sociais etc.). Socialmente aquilo que se vê nem sempre coincide com aquilo que se pensa ser, mas o que se pensa ser é que define e modela as atitudes e comportamentos em sociedade.

Diante de tal fato se faz imperativo desenvolver senso crítico sobre os temas sociais para culminar numa evolução positiva diminuindo as exclusões, preconceitos e percebendo as identidades culturais diversas presentes relativizando-as. Assim as demarcações sociais limitadoras deixam de ter valor podendo se criar novos contornos sociais diminuindo os abismos entre os grupos e promovendo o desenvolvimento inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Soraya. PARKER, Marcelo (org,). Igualdade nas Diferenças: os significados do ser diferente e suas repercussões na sociedade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <http://www.pucrs.br/órgãos/edipucrs/>. Acesso em 07 Mai 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação [online]. 2008, v. 13, n. 37, pp. 45-56. Disponível em https://doi.org/10.1590/S141324782008000100005. Acesso em 07 mar. 2023.

CASTEL, Robert. As Metamorfoses da Questão Social. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em

Rede – A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CROMPTON, Rosemary. Diferença sexual e análise de classes. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 49, p. 23-43, 1997.

CURY, Augusto Jorge. A Ditadura da Beleza e a Revolução das Mulheres. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005.

DANTAS, Jurema Barros. Um ensaio sobre o culto ao corpo na contemporaneidade. Artigo Estudos e Pesquisa em Psicologia. V.11, nº 3, p.898-912. Universidade Veiga de Almeida - UVA. Rio de Janeiro, 2011.

DRAGO, Ana. Agitar Antes de Ousar: O movimento estudantil anti propinas. Porto: Editora Afrontamento. 2004.

FERNANDES, Idilia. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. Revista da ADPPUCRS. Nº 5, p.77-86, dez 2004. Porto Alegre.

Disponível em: <http://www.adppucrs.com.br/informativo/questaodadiversidade.pdf>. Acesso em 04 mai. 2023.

RAHDE, Maria Beatriz F; DALPIZZOLO, Jaqueline. Considerações sobre uma estética contemporânea. Artigo Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-Compós), abril de 2007.

RAMOS, M. C. P. (2013). Globalização e multiculturalismo. Revista Eletrônica Inter-Legere, 13, 75-101.

ROCHA, Regina. Aparências – Por que será que nunca estamos felizes? 01 dez 2012. Santo Amaro, São Paulo. Disponível em <http://www.psicologaregina.com.br/?p=265>. Acesso em 04 mai. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas. – São Paulo: SME / COPED, 2021

SALAS MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÓS E CONTRAS

TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES

RESUMO

Salas multietárias, são salas onde crianças de mais de uma idade são agrupadas, e todas se relacionam e aprendem juntas, é uma das formas de tornar a educação de fato inclusiva, estimula a participação e engajamento dos alunos, assim, aprendem a conviver com as demandas de outras, de diferentes idades, e constroem um sentido de união, equidade e solidariedade, ajuda a construir conhecimento, olha para as individualidades e pensa em boas estratégias para potencializar o desenvolvimento de cada criança. Mas, será que os professores estão aptos, capacitados e bem-informados para trabalharem com essa nova realidade. Será que a formação dos professores está direcionada à essa nova proposta. A maior dificuldade enfrentada pelos professores em salas multietárias é ensinar, ao mesmo tempo, alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, em desenvolver atividades com essas crianças, atividades que contemplem o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente, da faixa etária.

Palavras-chave: Idade; Criança; Agrupadas.

ABSTRACT

Multiage rooms, are rooms where children of more than one age are grouped, and all relate and learn together, is one of the ways to make education truly inclusive, stimulates the participation and engagement of students, thus, learn to live with the demands of others, of different ages, and build a sense of unity, equity and solidarity, helps to build knowledge, looks at individualities and thinks of good strategies to enhance the development of each child. But are teachers fit, trained and well informed to work with this new reality? Is the training of teachers directed to this new proposal? The greatest difficulty faced by teachers in multiage rooms is to teach, at the same time, students with different ages and levels of knowledge, in developing activities with these children, activities that contemplate the development of all children, regardless of age group.

Keywords: Age; Child; Grouped.

INTRODUÇÃO

A maioria de nós foi educado em um sistema escolar onde os alunos eram separados de acordo com a idade. Assim também foi com nossos pais e nossos avós, o que nos induz a pensar que tal estrutura escolar é natural e universal. Entretanto, não é, nem geográfica, nem historicamente. A cultura do agrupamento escolar por idade é produto dos três últimos séculos, alinhada ao pensamento que nasceu na Revolução Industrial, sendo política e administrativamente conveniente. Entretanto, agrupar crianças com base em um único critério (neste caso, a idade), não gera, necessariamente, um grupo homogêneo para outros aspectos, como por exemplo, as competências e habilidades das crianças. É claro que existem padrões de desenvolvimento infantil que podem ser associados à idade. Porém, achar que todas as crianças da mesma idade estão no mesmo momento de desenvolvimento, é um grande equívoco.

Muito se fala sobre educação inclusiva. Ninguém discute que a educação deve ser inclusiva para todos. Mas, como incluir todas as crianças se as "homogeneizamos" com base no critério único da idade?

As classes multietárias onde crianças de mais de uma idade são agrupadas, são uma das formas de tornar a educação de fato inclusiva. A criança mais nova e mais estimulada, pode se juntar a colegas mais velhos, que estejam no mesmo ponto de aprendizagem, e trabalhar motivada, assim como a criança mais velha, e com alguma dificuldade, continua tendo parceiros, ainda que mais novos.

Turmas multietárias têm outras vantagens. Uma delas é uma maior motivação dos mais novos em aprender e descobrir, tendo os mais velhos como modelo. Ao mesmo tempo, os mais velhos aprendem sobre a responsabilidade de serem modelos, e sobre serem cuidadosos, sabendo respeitar as diferenças.

A autoconfiança também é favorecida, pois, toda vez que uma criança se percebe detentora de um conhecimento que outras ainda não alcançaram, ela cresce, se fortalece! Além disso, o ambiente multietário é rico em linguagem, favorece a comunicação, a resolução de conflitos e a empatia.

A beleza deste modelo é que, nele, toda criança tem a possibilidade de brilhar, de mostrar suas habilidades, independentemente da sua idade. Grupos multietários são uma réplica em miniatura do mundo real, onde interagimos, trabalhamos e convivemos com pessoas diferentes, independentemente da idade. Entendemos que crianças educadas neste modelo aprendem valiosas lições que levarão para toda a vida!

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE RELATO DO SEU CONTEXTO

A educação infantil consiste na educação de crianças, com idades entre 0 e 5 anos (entre 0 e 6 anos de idade para nascidos no segundo semestre). Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas, através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.

Internacionalmente, a educação infantil corresponde normalmente o nível 0 definido pela ISCED. Contudo, em alguns sistemas educativos, este tipo de educação pode incluir a que é ministrada a crianças de idade inferior a três anos, portanto a um nível inferior ao do ISCED 0.

A educação infantil é ministrada em estabelecimentos educativos divididos nas modalidades creches e pré-escolas. A educação infantil é obrigatória a partir dos quatro anos, sendo um direito da criança que o Estado é obrigado a disponibilizar o espaço e os educadores de forma pública. Existem, também, diversas instituições privadas que oferecem o serviço de educação infantil no Brasil.

ORIGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO

O modo de lidar com as crianças na Idade Média era baseado em alguns costumes herdados da Antiguidade. O papel das crianças era definido pelo pai. Os direitos do pai no mundo grego que o pai, além de incluir total controle sobre o filho, incluía também de tirar-lhe a vida, caso o rejeitasse. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal, exercido pela dominação política e social. Nas sociedades antigas, o status da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso das deficientes e das meninas, ser mandadas para prostíbulos em lugar de serem mortas, em outros casos, (as pobres) eram abandonadas ou vendidas. Com a ascensão do cristianismo, o modo de lidar com as crianças mudou, apesar da mudança ter sido um processo lento. Maria Montessori foi uma das precursoras do tema.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, por volta da década de 1970, com o aumento do número de fábricas, iniciaram-se os movimentos de mulheres e os de luta por creche, resultando na necessidade de criar um lugar para os filhos da massa operária, surgindo então as creches, com um foco totalmente assistencialista, visando apenas o “cuidar”. Pois segundo Faria (1999, p.25). Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se para as crianças. Foram, em geral, as feministas intelectualizadas de classe média, e que eram contra a ditadura, que passaram a pesquisar sobre a infância e assessorar os governos progressistas que, atendendo às reivindicações populares, prometeram creches nas suas campanhas eleitorais.

A invisibilidade do estatuto social das crianças e dos bebês construiu imagens de infância que por muito tempo obscureceram suas potencialidades (Sarmento, 2007). No campo da educação, é possível identificar a repercussão desse fato histórico no (des)lugar dos bebês na educação infantil, seja em nível macro, com a sua ausência no âmbito das políticas públicas, seja em nível micro, com a sua expressão em vivências nas instituições pautadas pela não participação dos bebês (Gobbato & Barbosa, 2017)

Só em 1988 a educação infantil teve início ao seu reconhecimento, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição, depois em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei federal 8069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os 6 anos de idade.

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.17 e 18)

Posteriormente, entramos em um período de debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), período que se estendeu até meados da década de 90. Nesse período, sem a aprovação da LDB, a lei maior, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para educação infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que a visão de formular e implementar políticas na área, atuando de 1993 a 1996. Em 1994, aconteceu a Conferência Nacional de Educação para Todos, e um dos eventos preparatórios à conferência foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de educação Infantil, com o apoio da CNEI.

A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA, Lei Federal 8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assis-

tencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico. Nesse momento acontece a Municipalização, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos Municípios, com certo vínculo de verba com o Estado (Faria, 1999, p.68).

Barreto (2008, p.24) coloca que atenção à Educação Infantil no Brasil é decorrente das últimas duas décadas de reflexões, pois a partir da LDB a Educação Infantil passou a ser o início da Educação Básica, buscando abolir a visão assistencialista e com o olhar na formação dos profissionais que atuam nessa área.

Enfim, a Educação Infantil constrói-se historicamente no Brasil como direito ao espaço público, à qualidade de relacionamento com os bebês e as crianças pequenas, no contraponto em relação às práticas domésticas e políticas marcadas pelo improviso. Privatização, educação domiciliar e arranjos deste tipo significam grave retrocesso. No passado e no presente. É importante observar o direito à educação pública, ao cuidado com o modo de relacionamento aos bebês, o que implica promover a profissionalização das professoras também como direito à formação.

LEGISLAÇÃO

No Brasil considera-se como educação infantil o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 6 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de "creche". O equipamento educacional que atende crianças de 4 e 6 anos se chama "pré-escola". Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento a registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças da pré-escola, pois alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

O dispositivo legal que estabelecera as modificações citadas é o Projeto de Lei n.º 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, e que resultou na lei n.º 11.274/06, estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa medida teve o ano de 2010 como prazo para ser implantada pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, fazendo com que a pré-escola, assim, atenda a crianças de 4 e 5 anos de idade.

Esta lei foi alterada pela lei número 12.796 que altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Como novidade, o texto muda o artigo 6.º tornando "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade".

Há, contudo, que se considerar que a obrigatoriedade da matrícula de crianças não é suficiente para garantir condições de acesso igualitárias à educação infantil, pois os avanços no que se refere a oferta de educação infantil no Brasil, ainda é fortemente marcada por desigualdades de acesso em relação a diversos fatores, tais como: faixa etária; etnia/cor; localização, urbana ou rural; renda familiar e ainda a escolaridade dos pais ou responsáveis, especialmente da mãe. Para além disso, nas creches (0 a 3 anos) o atendimento continua passível de sofrer com defasagens, o número de vagas ofertadas continua sendo insuficiente. As razões para isso se resumem a destinação dos recursos para o segmento em que há a obrigatoriedade de matrícula.

Como fomento ao desenvolvimento das creches no país, o Plano Nacional da Educação

(PNE) prevê em sua Meta 1 que o percentual de atendimento à população de 0 a 3 anos atinja 50% até o final de sua vigência. Entretanto, além do direito à ampliação das vagas na creche, na direção do que institui o PNE, é necessário garantir o cuidado como direito público, direito dos bebês aos ambientes públicos e coletivos de socialização, escuta, diálogo, atenção, para além da esfera doméstica e privada.

O Brasil sempre sofreu a influência de métodos de ensino de outros países. Essa influência se nota na grande quantidade de colégios particulares estrangeiros no país, principalmente os colégios de ensino bilíngue, no qual as crianças desde cedo tem o contato com uma língua estrangeira, além da língua pátria. No começo do século XX muitas escolas, hoje ditas tradicionais, se estabeleceram pelo país.

SITUAÇÃO ATUAL

No censo escolar de 2009, 18,4% da população de 0 a 3 anos estavam matriculados em creches. No censo de 2011, na pré-escola, cerca de 80% dos brasileiros de 4 e 5 anos estavam na escola, mas ainda há uma demanda grande a ser atendida. Em São Paulo (SP), por exemplo, 125 mil crianças esperam por uma vaga em creche e 42 mil na pré-escola. O último Censo Escolar (2013) indica um aumento de 7,5% na oferta de vagas para crianças entre 0 e 3 anos.

E a Prefeitura de São Paulo, sob o pretexto de que crianças de diferentes idades aprendem melhor se estiverem juntas, criou turmas, para “disponibilizar vagas” com crianças de diferentes idades sem o suporte

adequado para as unidades educacionais. E em uma mesma turma foram matriculados bebês de 2 meses e de 2 anos para a mesma professora cuidar e educar. 7 bebês de diferentes idades, em plena pandemia. Turmas com média de 30 crianças, chegando até 35 crianças entre 4 e 5 anos para uma única professora, especialmente nas unidades localizadas na periferia da cidade.

Todas estas mudanças foram feitas sem consulta às escolas, e sem conversar com os educadores. Os bebês e as crianças de São Paulo estão sendo tratados com tamanha falta de cuidado pela Secretaria Municipal de Educação.

A qualidade na Educação, tema tão presente e por vezes discutido nos espaços de Educação Infantil em formações ofertadas aos profissionais da rede municipal de São Paulo é um assunto complexo e caro a todos e todas que vivem a realidade concreta do interior das unidades dessa rede tão diversa, com seus territórios plurais, cheia de encantamentos e contradições. Se por um lado os documentos orientadores da educação infantil paulistana, sobretudo os construídos entre os anos de 2013 e 2016, servem de referência para o Brasil e outros países, por outro, a precarização das condições de trabalho avança a passos largos na Secretaria de Educação da cidade mais rica do país.

Recentemente, sem consulta, sem diálogo, sem a oferta de formação adequada, numa clara manifestação de que parte desta gestão concebe os profissionais da educação não como intelectuais, mas como tarefeiros, a comunidade escolar foi informada sobre a criação das turmas multietárias para todas as unidades de educação infantil, CEIs, CEMEIs e EMEIs.

HABILIDADES SOCIAIS QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Cooperação: A capacidade de cooperar é requisitada ao longo de toda a vida adulta de uma pessoa. Por isso, quanto mais cedo ela aprender, mais chances terão de construir relacionamentos sólidos e duradouros. Na vida profissional, por exemplo, a habilidade de trabalhar em grupo é fundamental.

- Capacidade de compartilhar: As relações sociais de convivência implicam o compartilhamento de alguns bens e a ajuda mútua entre as pessoas. Por isso, saber dividir o espaço e os objetos é importante. Além de ser gentil e educado, a capacidade de compartilhar é também uma habilidade social valorizada.

- Expressão: A habilidade de transmitir ideias e de dizer o que pensa e sente é fundamental para a construção de diálogos. Pessoas que conseguem se expressar bem tendem a ter sucesso quando querem incentivar outras pessoas a persistirem por um objetivo comum.

- Respeito: Respeitar alguém é agir de modo empático, cordial e compreensivo com outra pessoa. Ter respeito não significa agir com formalidade, mas com senso de humanidade. As crianças devem aprender que cada pessoa é única, tendo um modo de agir e pensar próprios, não podendo ser desrespeitada por isso.

A interação social é apenas um dos pilares para que a criança se desenvolva em todos os aspectos. Para que ela seja incentivada, é necessário que haja uma parceria entre a escola e a família a fim de potencializar as habilidades da criança e fornecer as ferramentas necessárias para o seu bem-estar.

RELAÇÕES MULTIETÁRIAS X TURMAS MULTIETÁRIAS

Primeiro precisamos diferenciar o que são RELAÇÕES multietárias nas escolas das infâncias é o atendimento realizado por meio das TURMAS multietárias nas escolas das infâncias.

RELAÇÕES MULTIETÁRIAS acontecem por todo tempo em múltiplos espaços da sociedade e com frequência são ações planejadas nos ambientes das unidades de educação infantil da nossa rede. Quando bebês e crianças de diferentes idades se relacionam no refeitório, no parque, brincando com terra, com água e em tantos momentos das vivências cotidianas.

Já as TURMAS MULTIETÁRIAS como parte de uma proposta pedagógica para toda uma rede, ainda mais uma rede com dimensões gigantes como a nossa, precisa ser tratada como política pública. Não pode ser tratada como solução para questões relacionadas ao atendimento da demanda escolar, e causadas pela ineficiência da administração pública.

PRINCIPAIS DIFICULDADES

O desenvolvimento infantil não pode ser medido apenas por sua idade cronológica, muito embora algumas etapas realmente são próprias da faixa etária de cada indivíduo, mas via de regra, há muitas variáveis que compõem o desenvolvimento humano. Sendo assim, não se pode considerar apenas a idade da criança para indicar a modalidade de ensino em que deva ser classificada. No entanto, é necessário compreendermos que a idade de cada criança também é um indicativo a ser cuidadosamente considerado quando se organiza, por exemplo, um modelo pedagógico que será aplicado em escolas de educação infantil. Como podemos

perceber, este tema é bastante complexo, devendo ser tratado com muita seriedade e atenção, especialmente quando falamos de etapas da educação infantil, e mais ainda da educação pública, que assume a responsabilidade de atender de modo democrático cada necessidade de seus alunos, considerando as singularidades de cada indivíduo, suas necessidades e tendo a escola como principal local de formação social para esses pequenos cidadãos.

A maior dificuldade enfrentada pelos professores em salas multietárias é ensinar, ao mesmo tempo, alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento.

Imagine uma sala de aula composta por crianças de várias idades. As diferenças são enormes, tanto na hora de planejar as aulas e executá-las, quanto ao atender os alunos de forma individual.

Além disso, outros fatores contribuem para aumentar as dificuldades das escolas que trabalham no formato multietário. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2017, na zona rural, 50% dos professores do Ensino Médio não tinham a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No campo, o material didático é escasso e quase não existem bibliotecas.

Cabe aos profissionais, que trabalham diariamente com essa realidade, extrair o melhor que puderem de seus alunos através de aulas cada vez mais inovadoras.

COMO LIDAR COM SALAS MULTIETÁRIAS?

Organizando a sala por conhecimento e não por idade

Antes de planejar as aulas, é importante conhecer mais sobre cada aluno da turma. Como costuma aprender e o que já sabe. Além do ambiente social e familiar em que está inserido.

A partir dessas informações, será possível organizar a sala em grupos, divididos, não por idade, mas sim, por nível de conhecimento.

Assim, as atividades serão pensadas conforme as habilidades e capacidades de cada grupo, considerando, também, aquilo que precisam desenvolver.

Uma ideia para integrar esses grupos é propor atividades coletivas em que todos devam alcançar uma meta em comum, sendo que cada um será responsável pela etapa que mais se adeque aos seus conhecimentos.

Por exemplo, em um trabalho de leitura, os alunos que ainda não são alfabéticos listariam os títulos dos contos disponíveis, na sala, para a atividade e os demais fariam breves resenhas desses livros. Para fechar, o professor leria um dos contos para toda a turma.

TRAZENDO A DIFERENÇA COMO VANTAGEM PEDAGÓGICA

Como afirmado pela pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvida ao longo de quase vinte anos e intitulada, Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? ambientes heterogêneos são excelentes para gerar diferentes aprendizados, bem como maiores inovações pedagógicas.

É claro que outros fatores precisam ser favoráveis, como boa estrutura da escola e adequadas condições de trabalho para os profissionais da Educação. Garantido isso, turmas compostas por diferentes idades e saberes possuem forte potencial de gerar ricos aprendizados aos seus alunos.

Independentemente de a sala ser multietária ou não, a Educação precisa romper a ideia de homogeneidade, pois, por mais que os alunos possuam a mesma idade, cada um deles aprende em seu ritmo e de diferentes formas. Cabe, aos professores, adaptarem suas aulas, trazendo as diferenças como vantagem pedagógica.

FAZENDO UMA BOA GESTÃO DO TEMPO EM SALA DE AULA

O planejamento das aulas é fundamental em salas multietárias. Para que não haja dispersão dos alunos e dos conteúdos, o professor precisa fazer uma boa gestão do tempo, considerando atividades:

Que contemplem todos os alunos da sala, com o objetivo de compartilharem seus saberes com os demais colegas;

Focadas em grupos, divididos conforme os conhecimentos que possuem em comum, com a finalidade de aprenderem conteúdos específicos;

Individuais, para que cada aluno se desenvolva conforme seu ritmo e adquira autonomia em relação aos demais colegas da classe.

CONVIVÊNCIA: A BASE DO DESENVOLVIMENTO

O teórico Lev Vygotsky construiu o conceito de socio interacionismo. Em sua obra ele defende que o ser humano é o resultado da interação com o meio em que vive. Portanto, para potencializar o desenvolvimento de uma criança, é preciso que ela se relacione com outras. É dele o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a distân-

cia entre aquilo que um indivíduo já sabe fazer sozinho e o que é capaz de realizar com a ajuda do outro. Com base nisso, depreende-se a ideia de que os pequenos precisam se relacionar não apenas com seus pares. Os mais velhos fazem coisas que os menores ainda não conseguem realizar sozinhos e isso é um convite ao aprendizado. E o trabalho pode ajudar você também. "Às vezes a dificuldade de uma criança não é corretamente interpretada pelo educador, mas é sinalizada com muita tranquilidade pelos colegas", diz a professora Teresa Rego.

O QUE GANHAMOS COM ISSO?

Uma comunidade multietária, em que crianças aprenderam a aprender a compartilhar saberes e respeitar as diferenças. Nesse grupo, independentemente da idade, todos tiveram algo para compartilhar, pois as crianças, assim como os adultos, levam consigo a cultura familiar e os saberes do espaço em que convivem.

Por meio das rodas de conversa e ateliês de trabalho, o papel do professor é de mediar e conectar conhecimentos e, principalmente, ensinar as crianças a apreenderem, provocando reflexões com perguntas e desafios cognitivos.

O convívio com as diferentes idades ampliou potencialmente as oportunidades de aprendizagem. Observando e interagindo com as diferenças do outro, a turma multietária foi facilitadora da construção do conhecimento através da interação social.

O maior desafio é olhar para as individualidades e pensar em boas estratégias para potencializar o desenvolvimento de cada criança. Algumas, por exemplo, com desejo enorme de aprender a ler e escrever, acabaram “contaminando” o restante da turma e as diferentes faixas etárias passaram a reconhecer letras e a escrever seu próprio nome.

O mundo é assim, não é mesmo? No convívio familiar e no mundo do trabalho, nos relacionamos com pessoas mais velhas e mais novas, compartilhamos saberes, desejos e sentimentos, influenciando e deixando ser influenciado. Essa turma teve a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que o mundo necessita, o convívio social respeitoso e harmonioso.

QUANDO INTERVIR

Durante o intercâmbio, o educador deve intervir só se for realmente necessário. No mais, seu papel é o de observar e registrar como as relações acontecem. Nem tudo transcorre em perfeita harmonia. Conflitos surgem nas mais diferentes condições, seja entre a garotada da mesma idade, seja em grupos que envolvam mais velhos e mais novos. Acredita-se que essas oportunidades são proveitosas, por permitirem ao professor ensinar como resolver problemas. A ideia não é camuflar os confrontos, e sim mediá-los.

O professor deve conduzir as brincadeiras, exercendo o papel de monitor da atividade, não de guia. Para que isso aconteça, uma das possibilidades é organizar o espaço para que as crianças se agrupem em duplas, trios, quartetos ou como julgarem melhor. Nessa etapa da educação, é importante que os professores incluam todas as crianças da turma em todas as atividades feitas ao longo do dia. Essa postura incentiva uma socialização saudável entre os estudantes. Se houver algum aluno com deficiência física ou mental, a escola deve providenciar espaço, material e meios para que essa criança participe das atividades junto com a turma.

Algumas escolas promovem momentos em que alunos de diferentes idades e turmas se juntam para alguma atividade. Ao contrário do que o senso comum afirma, as crianças mais velhas não apresentam riscos para as mais novas, mas sim estimulam os pequenos a se desenvolverem, ao mesmo tempo que adquirem senso de proteção e responsabilidade.

ENTRE O IDEAL E O REAL: A QUESTÃO DA ESTRUTURA EXISTENTE

A discussão sobre a necessidade de ampliação da oferta de vagas para o segmento da Educação Infantil surge, exatamente, dentro da perspectiva de necessidades, visto que diminuiria, significativamente, as filas de espera e asseguraria o direito das crianças à Educação de qualidade. Nesse sentido, voltando ao plano das questões particulares, conforme aponta Prado (2006), no ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação propôs, por meio da Resolução Nº 23/2002, a decisão de “reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 a 03 anos; 04 a 06 anos”.

Por esta razão, Rocha (2009) explica que apesar da política de agrupamento ser apresentada com o objetivo de melhoria pedagógica, na verdade, constituía-se como uma estratégia para a diminuição da lista de espera a baixo custo: com as crianças agrupadas, as vagas ociosas que surgiam, principalmente, na pré-escola, poderiam ser ocupadas com crianças de idade entre 3 e 6 anos.

Ao analisarmos as pesquisas de Prado (2006), Abreu (2006) e Coladetti (2006) que têm se preocupado em discutir a política de agrupamento na Educação Infantil, constatamos que essa proposta não envolveu uma participação coletiva e, portanto, teve sua implementação prejudicada. Os professores não foram preparados para lidar com a

nova dinâmica, bem como não houve uma mudança nas condições estruturais, físicas e materiais da escola. Diante deste quadro, o trabalho de Moreira (2010) enfatiza a organização dos agrupamentos como constitutivo de uma situação-limite, na medida em que a adoção da política de forma inadvertida, muitas vezes, desconsidera as necessidades e demandas das crianças ao longo dos seus diversos períodos de idade.

Ao resgatar o conceito de situação limite, a partir do referencial de Ignácio Martín-Baró, o trabalho de Moreira (2010) enfatiza o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico de relações e interações, em cujo âmbito alguns limites podem ser construídos. Os limites são revelados em situações objetivas e refletem impactos para a constituição da subjetividade. Assim, a atuação do psicólogo, como membro da equipe educativa, é destacada como facilitadora de ações que, em conjunto com professores, gestores, famílias e orientadores pedagógicos, sejam capazes de identificar e conduzir a mediação dos limites no sentido do desenvolvimento saudável das crianças e do funcionamento adequado da dinâmica escolar.

Prilleltensky e Nelson (2002) reiteram que o papel do psicólogo no interior dos espaços educativos está relacionado à promoção da participação coletiva e ao favorecimento do desenvolvimento pleno das crianças. Segundo suas elaborações, esta é a possibilidade de que a atuação do psicólogo escolar se construa como crítica ao combater a visão, historicamente construída, de que a Psicologia é a ciência capaz de oferecer soluções individuais para problemas sociais.

Portanto, estas posições definem a crítica à qual também nos vinculamos, a partir da nossa atuação nos espaços educativos. Discutir os elementos que se destacam como limites para o processo de desenvolvimento educativo é parte da nossa tarefa, cujo escopo é a contribuição para a construção do espaço do psicólogo dentro das escolas públicas.

IGNORAM OS DESAFIOS DO ATUAL MOMENTO HISTÓRICO

Foram retomamos os trabalhos de acolhimento presencial, após o distanciamento imposto pela pandemia. Seria este o momento mais apropriado para implementar uma modificação tão profunda como esta proposta pelas turmas multietárias? Nesse momento, que ainda vivemos limitações impostas pela emergência sanitária, a implementação desta proposta contribui ou dificulta o acolhimento?

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo bibliográfico, ou seja, desenvolveu-se com base em uma revisão de literatura. Segundo Gil (2008), assim são chamados os trabalhos desenvolvidos a partir de material já elaborado, neste caso livros e artigos científicos com o intuído de melhor entendimento teórico sobre o tema exposto.

CONCLUSÃO

Concluímos que, a escola é um lugar de aprendizado e troca de conhecimentos, de compreender o mundo que o cerca. E, se tratando de educação infantil é fundamental que a criança tenha seus direitos adquiridos e sua valorização como cidadão.

Com tudo, foi possível perceber que, há dificuldades para com o trabalho das classes multietárias na educação infantil. Nesse sentido, a educação infantil multietária, pede um olhar mais minucioso do professor. Que o ensino aprendizagem, da educação infantil multietária, acontece sim, na proporção da realidade ali existente.

A proposta do agrupamento multietário, concordando com Prado (2006), poderia se configurar como um avanço na política de Educação. Entretanto, a sua imposição sem preparar os profissionais da área não pode ser considerada como uma proposta pedagógica. Ainda segundo esta autora, a modalidade de agrupamentos na educação infantil poderia, se fosse devidamente elaborada, negar a proposição segregadora e excludente que organiza o espaço e o tempo educativo de forma fragmentada.

Reunindo e classificando crianças segundo a lógica da semelhança, assim, padronizando grupos, turmas, conteúdos e formas. Por isto, discute-se dentre os trabalhadores da Educação, sobretudo da Educação Infantil, quais seriam os reais motivos da implantação de uma política de agrupamento sem que outras condições sejam asseguradas para a promoção e acompanhamento do desenvolvimento de crianças matriculadas neste espaço educacional. É preciso que as políticas sejam amplamente debatidas e que as práticas de formação aos educadores sejam asseguradas. Ainda assim, é preciso que políticas sejam avaliadas e seus impactos conhecidos, tanto no processo de desenvolvimento infantil, quando no trabalho dos educadores. Os obstáculos encontrados na adoção de uma dinâmica de agrupamento referrem-se, na maioria das vezes, a uma questão estrutural, à falta de preparo, apoio e recursos que a subsidiem, e isto tem ocasionado prejuízos ao desenvolvimento das crianças, questões pontuadas na pesquisa de Costa (2010) e com as quais temos acordo. Podemos afirmar que a distância existente entre a elaboração de uma política pública e a realidade escolar, que envolve desde a inadequação do espaço físico até a não participação dos educadores nos contextos de deliberação e construção

das políticas públicas educacionais, ocasiona prejuízo em sua viabilização e, principalmente, no desenvolvimento das crianças que estão sujeitas às suas consequências.

Por fim, destacamos que este artigo teve a intenção de problematizar as políticas de agrupamento, trazer o debate sobre o cotidiano da Educação Infantil e as políticas que caem sobre os educadores sem que eles sejam preparados ou participem de sua implantação e formulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manual de Educação Infantil, Anna Bondioli e Suzana Mantovani, 356 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444.

Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação, Teresa Cristina Rego, 140 págs., Ed. Vozes, tel. (24) 2233-9000

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

CAMPOS, G. V. Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

CASTELLI, A. C. M. "Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo": o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS 2015.

CASTELLI, A. C. M.; DELGADO, A. C. C. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis, SC: ANPED, 2015.

Corsaro, W. A. a ação coletiva e agência nas culturas infantis. In: QVORTRUP, J. (Org.). Studies in modern childhood. Londres: Palgrave Macmillan, 2005. p. 31- 247. CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-58.

FERNANDES, C. V. Eu gosto de brincar com os do meu tamanho! culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MATA, A. S. Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

PRADO, P. D. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. v. 1. p.12-20.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J. Crianças e Miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa, 2004

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de vista, Florianópolis, nº05, p.37-49, 2003.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). Metodologia das Ciências Sociais. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 101-128

ABREU, M. L. (2006). Caminhos da educação infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos ou salas multietárias. Memorial apresentado ao curso de Pedagogia. UNICAMP.

PRILLELTENSKY, I. & NELSON, G. (2002). Educational settings: learning a new school of thought. In I. Prilleltenski & G. Nelson. Doing psychology critically: making a difference in diverse settings (pp. 92 – 105). New York: Palgrave Macmilla

HISTÓRIAS INFANTIS

VANDERLEIA ALVES MADEIRA

RESUMO

A leitura é considerada uma das principais formas de inserção do sujeito na sociedade em que vive. Por meio dela é possível se relacionar com o outro e em situações em que a análise e a crítica se fazem presentes. A formação do sujeito leitor deve levar em consideração não somente a decodificação de signos, mas a reflexão e o estabelecimento do sentido e significado sobre o que está lendo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo para que assim, a leitura se torne uma atividade que proporcione prazer. As histórias infantis assumem um papel relevante por tratar-se de narrativas em que são abordadas, por meio de uma linguagem simbólica, as várias situações do cotidiano de uma criança. Por meio da relação que a criança faz do conteúdo de uma história com a sua vida, ele consegue atribuir sentido sobre a leitura. Como suporte teórico para esta pesquisa, foram utilizados: Abramovich (1997), Bettelheim (1980), Guedes e Souza (2002), Jardim (2001) Jolibert (1994), Sandroni e Machado (1991), Vale (2001), Yunes (2002), Zilberman (1998).

Palavras-Chave: Histórias; Contação; Leitura.

ABSTRACT

Reading is considered one of the main forms of insertion of the subject in the society in which he lives. Through it, it is possible to relate with the other and in situations where analysis and criticism are present. The formation of the reader subject must take into account not only the decoding of signs, but the reflection and establishment of the sense and meaning of what he is reading, as well as the development of the individual's critical thinking so that, in this way, reading becomes an activity that provides pleasure. Children's stories assume an important role because they are narratives in which the various situations of a child's daily life are addressed through symbolic language. Through the relationship that the child makes between the content of a story and his life, he is able to attribute meaning to the reading. As theoretical support for this research, the following were used: Abramovich (1997), Bettelheim (1980), Guedes and Souza (2002), Jardim (2001) Jolibert (1994), Sandroni and Machado (1991), Vale (2001), Yunes (2002), Zilberman (1998).

Keywords: Stories; Accounting; Reading.

INTRODUÇÃO

Diante das atuais necessidades e demandas da sociedade, a qual encontra-se em constante transformação, podemos verificar o quanto a informatização e a tecnologia têm ganhado destaque na contemporaneidade. Assim, o que podemos testemunhar é o número cada vez maior de crianças imersas no mundo dos brinquedos eletrônicos, dos computadores e videogames. Paralelo a este fato, é possível perceber que muitas crianças vêm perdendo o interesse por momentos de fantasia, magia e outras atividades de imaginação, e consequentemente, o interesse pela leitura.

A leitura deve ser considerada como o passaporte que proporciona viajar a lugares desconhecidos, os quais só vemos por meio da nossa imaginação, além de nos informar/formar sobre fatos e/ou conhecimentos que ainda não conhecemos ou possuímos.

Sabemos, no entanto, que nem todos sabem ler, ou por não serem alfabetizados ou por não refletir ou compreender aquilo que está lendo. Isso ocorre por vários motivos e um deles é a falta de estímulo, que deve começar na infância, e principalmente um estímulo que cause prazer naquele que o esteja recebendo.

Na realidade, a leitura, para a maioria das crianças e até mesmo para jovens estudantes, é algo desagradável, que serve apenas para "aprender" os conteúdos das disciplinas, responder questões, avaliações, dentre outros. Desse modo, faz-se necessário que a leitura nas escolas seja estimulada desde cedo, de maneira que agrade e proporcione prazer ao leitor. Além disso, aquilo que está sendo lido deve ter um sentido para o leitor para que ele se sinta envolvido com o assunto/conteúdo.

O educador precisa oportunizar estratégias que visem resgatar e despertar em seus alunos o gosto pela leitura a fim de que possam construir um senso crítico sobre tudo o que acontece ao seu redor, pois a leitura não é somente a decodificação de letras, mas é, sobretudo, a reflexão sobre aquilo que está escrito. As histórias infantis podem ser consideradas instrumentos imprescindíveis para a prática pedagógica dos professores na formação leitora de seus alunos, por se tratar de uma narrativa de encantamento, de fantasia e que desperta a imaginação das crianças.

Ao ouvir e/ou ler histórias, as crianças terminam por identificar-se com algum personagem ou fazem alguma relação de sua vida com o enredo. Isso faz com que ela perceba que essa narrativa tem um sentido pra ela e assim, a sua formação leitora ocorrerá

sem muitas dificuldades.

Para aprofundar a temática em questão, o presente artigo tem como pretensão compreender a influência das histórias infantis na formação leitora de crianças escolares.

HISTÓRIAS INFANTIS NA FORMAÇÃO LEITORA

Bettelheim (1980), ao abordar a importância dos contos de fadas na aprendizagem da leitura, nos diz que "a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida". Ou seja, é necessário que a história tenha um significado, ou melhor, um sentido para o leitor, o qual faz relações daquilo que está lendo com suas vivências/experiências. Bettelheim (1980) acrescenta que:

"A ideia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas" (BETTELHEIM, 1980, p.13).

Para que uma história tenha um significado/sentido para a criança leitora, é necessário que prenda a sua atenção e desperte a sua curiosidade por meio de assuntos do seu interesse. Estes estão relacionados às suas vivências: corpo, sexualidade, relação com o outro e com a família, aflições, tristezas, dificuldades, questões do poder e política. É nesse sentido que Abramovich (1997) nos diz que:

"A criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto" (ABRAMOVICH, 1997, p. 98).

Porém, o que deve ser ressaltado é a questão da linguagem, de como o tema está sendo abordado. Para isso, é importante que o assunto não seja tratado de forma superficial ou confusa. Com várias explicações sem chegar a conclusão alguma. Desse modo, a criança leitora não consegue entender, pensar, resolver, se identificar, concordar ou não, nem desenvolver um espírito crítico sobre o tema que está sendo "explicado, proposto".

Após a compreensão sobre a importância das histórias para as crianças, ou seja, no entendimento de que as mesmas trabalham com questões intrínsecas ao mundo infantil e como elas propiciam o desenvolvimento do gosto pela leitura, faz-se necessário conhecer as principais narrativas que compõem o universo da literatura infantil.

A diversidade de narrativas infantis abrange várias espécies literárias que podem ser agrupadas de acordo com a sua origem (folclóricas e artísticas). De acordo com Valle (2001):

As narrativas de origem folclórica são aquelas "histórias criadas coletivamente pelo povo em diferentes épocas". São elas: fábulas, contos populares, lendas e contos de fadas tradicionais. As de origem artísticas são "as obras escritas por autores identificados nominalmente". São elas: contos de fadas modernos, histórias curtas e narrativas formadas somente por imagens. (VALLE, 2001, p. 43).

A relevância quanto à diversidade de narrativas está relacionada ao fato de se levar em consideração os interesses do leitor infantil, pois cada um escolhe a narrativa que lhe agradar. É importante fazer uma explanação sobre cada uma dessas narrativas: o que as caracteriza, seus personagens, etc.

A fábula trata-se de uma narrativa curta em que seus principais personagens são animais, a qual sempre se encerra com uma moral implícita ou explícita. De acordo com Valle (2001), a narrativa da fábula divide-se em duas partes: a primeira compreende as ações realizadas pelos personagens; a segunda, refere-se à moral, ou seja, o ensinamento que se pretende alcançar na história.

É importante lembrar a diferença entre fábula, apólogo e parábola. A distinção entre elas relaciona-se às personagens presentes em cada uma: na fábula, as personagens são animais; no apólogo, objetos inanimados como plantas, pedras, relógios etc.; parábola, os personagens são os seres humanos e encontram-se geralmente nos textos bíblicos.

A lenda é uma narrativa em que os personagens são seres sobrenaturais tais como a Caipora, o Saci, o Curupira, a Iara e Nossa Senhora. Segundo Valle (2001), a lenda "pode ser definida, então, como a narrativa que explica o surgimento de algo no universo, ensina e fixa costumes e crenças de determinada região". Outra característica dessa narrativa é a presença do trágico vivenciado pelas personagens e na intervenção dos seres sobrenaturais sobre essas vivências. São as ações desses seres que estabelecem as crenças e instalam as tradições de uma determinada localidade.

Os contos populares são produções originadas de fonte popular, ou seja, da tradição oral, da memória de várias gerações. São produções em que são abordados temas como valores éticos, morais, comportamentais e concepções de mundo. No entanto, o conto popular não possui somente o aspecto educativo, mas também se constitui como um meio em que o sujeito se identifica com seus personagens e com as situações da própria narrativa, conseguindo assim resolver seus dilemas. Os contos populares mais conhecidos são: O Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, O Gato e a Raposa etc.

Nos contos maravilhosos, o maravi-

lhoso é representado por objetos mágicos, animais falantes, gênios, duendes, anões, gigantes, dentre outros. Essas produções não possuem fadas e a personagem principal passa por algum problema socioeconômico. Os contos mais conhecidos são: O gato de botas, Aladim ea lâmpada mágica

Os contos de fadas tradicionais geralmente são confundidos com os contos maravilhosos ou vice-versa. O que os difere dos contos maravilhosos é que a personagem principal vivência obstáculos ou provas que a ajudam a superar suas carências ou algum problema existencial, bem como o encontro de sua identidade ou amor ideal. Nessas produções encontramos personagens como reis, rainhas, príncipes, fadas, gênios, bruxas, gigantes, objetos mágicos, metamorfose. A bela Adormecida, Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela etc. Nos contos de fadas modernos, o maravilhoso está presente, mas o leitor é levado a ter a visão de si mesmo e da sociedade em que está inserido.

As narrativas curtas são histórias curtas que possuem grande relação entre o texto escrito e a imagem. Esta, por sua vez, é um importante recurso para a compreensão da narrativa. O enredo apresenta crianças ou animais como personagens e os episódios são ligados a situações do mundo infantil: passeios, visitas, brincadeiras, encontros com amigos ou animais. Geralmente, estes temas estão relacionados a aspectos da interioridade dos personagens ou relações interpessoais.

As narrativas por imagens são histórias sem texto escrito, em que o leitor vai construindo a sua própria história, favorecendo assim o desenvolvimento da imaginação e da criatividade bem como da percepção visual e o autodesenvolvimento da criança. A sequência das imagens também apresenta uma relação com as situações do cotidiano infantil.

As histórias em quadrinhos podem ser consideradas produções que se enquadram nas narrativas curtas, pois elas se utilizam das imagens como complemento ao texto escrito. Geralmente se apresentam em forma de revistas, ou em tirinhas de jornais. Essas histórias têm como personagens animais (como os quadrinhos da Disney), crianças (como a Turma da Mônica) e, principalmente heróis (Homem-Aranha, Super-Homem, X-Men).

As narrativas curtas proporcionam ao pequeno leitor o desenvolvimento da percepção, além de favorecer àqueles que ainda não possuem o domínio do código escrito, que fazem a leitura das imagens apresentadas nestas produções.

Vê-se que há uma grande diversidade de narrativas que proporcionam ao leitor em formação um leque de possibilidades de leituras. A promoção do gosto pela leitura ocorrerá por meio do oferecimento dessas variedades textuais, no qual o sujeito optará por aquele texto que no momento mais lhe agrada. Vale ressaltar aqui que a leitura deve estar em consonância com os interesses do indivíduo para que este produza sentido sobre aquilo que está lendo. Assim, a leitura será prazerosa na medida em que o sujeito tenha em suas mãos algo que lhe desperte interesse e que possa estabelecer relações com suas vivências.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A escola é uma instituição em que a aprendizagem acontece por meio da mediação do professor, o qual desenvolve estratégias adequadas para que esta aprendizagem ocorra de forma significativa. Como espaço formal de ensino, a escola cumpre um papel importante na formação de leitores.

A utilização da Literatura Infantil neste ambiente configura-se como um meio pelo qual o professor pode desenvolver na criança o gosto pela leitura. No entanto, isso deve acontecer não de uma forma imposta, mas de maneira natural e com objetividade. Assim, a literatura não deve ser utilizada como um pretexto didático, para que se possa aprofundar todos os aspectos gramaticais presentes no texto. Se o objetivo do professor é despertar e formar crianças leitoras, o caminho deve ser outro.

A Literatura Infantil é composta por produções pelas quais o público infantil se interessa por se tratar de narrativas que trazem situações do seu cotidiano, e por assim ser, esses pequenos leitores se identificam com suas personagens e pelas experiências vividas por elas. Essa identificação faz com que o sujeito perceba a quanto significativa e prazerosa ela é por ter um sentido para ele. Desse modo, entende-se que as histórias não podem ser utilizadas para fins didáticos, mas sim trabalhadas com as possibilidades, as emoções e sensações que elas proporcionam.

A importância de se utilizar a Literatura infantil em sala de aula reside no fato de que, além dela favorecer a formação de leitores que buscam, sobretudo, uma leitura prazerosa, proporciona que este leitor desenvolva o seu senso crítico sobre esta leitura e, consequentemente, sobre o seu entorno, na sociedade em que ele está inserido.

De acordo com Zilberman (1998), as histórias infantis são narrativas em que são abordadas de forma simbólica, por meio do maravilhoso, as várias situações do cotidiano infantil. À medida que se vai lendo essas produções, o sujeito vai construindo juntamente com as personagens a resolução para um problema e aprendendo como superar os obstáculos que a vida lhe oferece, oportunizando assim e conhecimento de si mesmo.

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente (...) ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala do seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Segundo a autora, para que a funcionalidade da Literatura Infantil seja aplicada de forma eficaz dentro da sala de aula, o professor deve ser um conhecedor de todas essas questões até aqui discutidas. Faz-se necessário que este educador possua algumas atribuições para a formação de crianças leitoras por meio da utilização de histórias infantis: não utilizar as histórias com objetivo pedagógico, no qual é enfatizada a preocupação em preencher as famosas fichas de leitura ou questionamentos ligados aos aspectos gramaticais presentes nas narrativas; valorizar as interpretações individuais bem como explorar as múltiplas visões que cada criação sugere, desenvolvendo assim o potencial crítico dos alunos; preocupar-se nas relações que os alunos fazem da história com suas próprias vivências, para que assim eles produzam um sentido e um significado sobre aquela leitura; estimular a verbalização do que foi compreendido pela criança; ter o conhecimento de um acervo literário representativo; e por fim, saber escolher as histórias de acordo à faixa etária de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura se faz presente no cotidiano de cada sujeito, mesmo para aqueles que não têm o domínio da leitura do código escrito. A cada momento, o homem se vê interagindo com diversos suportes textuais: cartazes, letreiros, livros, imagens etc. Isso implica no conhecimento de que a leitura não está estritamente ligada a um texto escrito, mas sim a todo e qualquer meio em que se faz necessário a compreensão da mensagem que possa estar explícita ou implícita.

A formação do leitor, portanto, deve ocorrer de forma a despertar interesse e prazer, ou seja, esse interesse deve ser despertado desde o início do aprendizado, não propriamente no momento em que a criança se insere no ambiente escolar, mas, dentro do seio familiar.

Desse modo, as histórias infantis vêm como um recurso que, sendo utilizado corretamente, conseguem ser aliadas no processo de formação do pequeno leitor, visto que as mesmas carregam em todo o seu enredo as experiências que toda criança vivencia por meio de uma linguagem simbólica. O fantástico e o maravilhoso permitem que a criança possa identificar-se com a trama da narrativa, que durante a sua leitura, passa a ser a sua própria história. A partir dessa identificação, ela consegue resolver juntamente com os personagens seus "problemas", superar traumas e experiências negativas, bem como satisfazer suas curiosidades e ampliar seus conhecimentos. Assim, a proposta deste artigo, buscou discutir a importância das histórias infantis na formação do leitor, na perspectiva de uma leitura prazerosa e de produção de significados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, FANNY. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v. 03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

VALLE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). Literatura e Alfabetização: do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1998.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

VIVIANE MENEZES DE SOUZA

RESUMO

Este texto visa explorar reflexões sobre o profissional da educação e o processo de adquirir conhecimento por meio da leitura e escrita. Oportunidades educacionais surgem muito antes da criança ingressar na sala de aula. As habilidades linguísticas, cognitivas e sociais que a criança desenvolve nos primeiros anos de vida são o verdadeiro alicerce para a aprendizagem contínua. Entende-se que, como educadores, desempenhamos um papel significativo ao considerar o contexto de alfabetização e letramento na educação das crianças. Ensinar a leitura e escrita é um desafio complexo que vai além do simples ato de alfabetizar. O objetivo atual das escolas é envolver todos os alunos na cultura da leitura e garantir que todos os seus ex-alunos se tornem membros ativos e proficientes na comunidade de leitores e escritores.

Palavras-chave: Conhecimentos; Escrita; Leitura.

INTRODUÇÃO

A abordagem de iniciação à leitura foi concebida com o propósito de fomentar o curso natural de transformações que ocorrem em um indivíduo ao construir um sistema de leitura, ou seja, ao aprender a ler. Portanto, um "método natural" seria aquele que promove o processo orgânico, isto é, o processo fisiológico de desenvolvimento de sistemas operacionais de leitura (RIZZO, 1999).

Segundo Gilda, é o aluno quem seleciona o vocabulário que confere significado a todo o processo de iniciação à leitura e letramento. Além disso, cabe ao aluno a escolha das atividades que realizaremos, tornando-se assim agente e receptor de sua própria aprendizagem.

Gilda acredita que esse é um processo totalmente construtivista, que pode ser descrito em três fases distintas:

Pré-leitura: Nessa fase inicial, são escolhidas palavras e a iniciação à leitura é realizada em grupo, utilizando substantivos concretos e ações no tempo presente do indicativo, sempre relacionados às experiências da turma. Com esse vocabulário, são formados pequenos textos que o aluno lê ou compõe, incorporando os valores das regras gramaticais básicas.

Leitura real: Nessa fase, quando o aluno demonstra habilidade para ler e compreender textos curtos, reconhecendo pelo menos 35 palavras, são introduzidos estímulos para análise fonética estrutural, levando o aluno a descobrir o valor sonoro de cada letra ou grupo de letras e todas as suas variações nas palavras conhecidas.

Desenvolvimento rápido em direção à autonomia: Nessa terceira fase, a dinâmica do trabalho favorece o rápido desenvolvimento e a autonomia na leitura e na escrita, por meio da redescoberta das regras gramaticais básicas, com base na leitura analítica de textos produzidos pelos alunos e em materiais de leitura infantil. Surge então a preocupação em aprimorar a comunicação com familiares e amigos, seja na elaboração de bilhetes, cartinhas etc. Jogos e materiais específicos que promovam o estudo independente, visando ao autodesenvolvimento, fazem parte do processo de iniciação à leitura natural.

A iniciação à leitura natural busca aplicar uma série de estímulos para reproduzir a sequência natural e espontânea, de forma que a leitura seja adquirida como uma fonte de entretenimento e informação, e a escrita seja dominada como meio de expressar o pensamento. Seu objetivo é o desenvolvimento pleno, integral e harmonioso, utilizando o domínio gradual e prazeroso da leitura e da escrita como elementos facilitadores da integração social.

Segundo Abramovich (2002, p. 17):

Ler história para crianças, sempre, sempre é poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

Devemos questionar se essas abordagens são adequadas para alcançar nossos objetivos?

Tomemos como exemplo o método de iniciação à leitura natural, que permite que o aluno faça o que quiser e não faça o que não lhe pareça interessante, por ser um método de ensino natural e construtivista.

Quem pensa assim está enganado, pois as responsabilidades devem ser sempre exigidas. É dever do educador orientar sobre o melhor caminho para estudar um determinado assunto, oferecendo opções para que o aluno possa realizar suas tarefas. O aluno recebe toda a assistência, mas as tarefas devem ser cumpridas.

Quando o educador cobra dos alunos que realizem as atividades, o aluno percebe isso como uma atenção pessoal que lhe é

concedida, e é natural que solicite essa atenção.

Ao contrário do que se pode imaginar, quando o educador esquece ou simplesmente não cobra o trabalho do aluno, este se sente ressentido. Geralmente, todos lutam pela atenção do professor e se sentem reconfortados com a proximidade para revisar suas atividades.

Os professores devem ter cuidado para não punir os alunos indevidamente por erros, mas sim agir com respeito e ajudá-los a aprender com essas falhas.

O educador precisa demonstrar segurança e firmeza, ao mesmo tempo em que é atencioso e afetuoso, estabelecendo sua comunicação por meio desse afeto, solidariedade e autoridade (não autoritarismo).

O papel do educador é auxiliar em diferentes áreas do currículo educacional, oferecendo o apoio necessário por meio de orientações e uma boa comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura é bastante desafiador, especialmente na relação entre aluno e educador, pois adquirir a habilidade de ler significa, acima de tudo, compreender um mundo que se revela cada vez maior e mais surpreendente. Nessa descoberta e apropriação, alguns alunos enfrentam mais dificuldades do que outros.

Essas dificuldades surgem porque alguns alunos não cultivam o hábito de buscar continuamente informações e resistem a adquirir novos conhecimentos para enriquecer seu vocabulário, estruturar sua escrita e, assim, expandir suas ideias sobre novos métodos de alfabetização.

O desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da aquisição de linguagens e formas cognitivas mais complexas existentes em seu ambiente cultural. Quando vão à escola, os alunos trazem consigo informações que sustentam seus novos conhecimentos, e para Vygotsky (1998), essas informações são conceitos do cotidiano, fundamentais para a construção do saber.

Segundo Martins (2008, p.60), "além de nos proporcionar conhecimento e sabedoria, a leitura é divertimento, prazer e felicidade". No entanto, é importante ter cuidado para que a leitura não seja imposta, pois tudo o que é imposto não promove conhecimento e sabedoria. O educador deve evitar práticas que os alunos rejeitem, mas deve incluir pequenas doses de leitura em suas aulas, como parte das propostas que serão aplicadas ao longo do curso, a fim de despertar o interesse e o prazer pela leitura, em vez de traumatizar os alunos.

A PEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES PARA AS CRIANÇAS

O papel da Pedagogia na vida da criança é fundamental. Ela constrói uma representação fundamental da fase infantil com base em conceitos pedagógicos relacionados à natureza e à cultura, que têm um aspecto temporal. Como a infância precede a idade adulta, o elemento tempo é incorporado ao conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento físico da criança gera uma certa confusão entre a natureza humana e a natureza no sentido biológico. Ao mesmo tempo, o aspecto temporal associa a infância não apenas como a origem individual do ser humano, mas também como a origem da humanidade como um todo. A infância reflete os traços essenciais da natureza humana em seu estágio primordial.

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31)

A noção do tempo foi concebida com o intuito de conferir um ritmo à rotina diária e, portanto, deve ser estruturada de maneira a promover e facilitar o alcance das metas estabelecidas ao longo do dia.

Seguindo as diretrizes do RCNEI (1998, p.54), sugere-se a divisão do tempo em três modalidades:

- Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

- Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

- Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

Observa-se que uma das principais preocupações nas instituições de ensino voltadas para a educação infantil diz respeito ao aspecto temporal, uma vez que os educadores precisam desenvolver atividades signifi-

cativas levando em consideração a faixa etária de cada criança, tendo em mente o tempo necessário para a realização dessas atividades.

A Pedagogia desempenha um papel crucial, pois permite que os professores planejem suas aulas de acordo com cada faixa etária, garantindo que suas ideias sejam compreendidas pelas crianças.

OS PARTICIPANTES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O CENÁRIO

A concepção atual de criança como um ser humano, um indivíduo social e histórico inserido em uma estrutura familiar específica, dentro de uma determinada cultura, com direitos e responsabilidades, é relativamente recente e foi construída de maneira diversificada ao longo da história.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79)

Desde os primórdios da civilização, em sociedades ancestrais e por um longo período de tempo, as crianças eram consideradas como adultos, participando ativamente da vida social e agindo como tal. Somente durante a Revolução Francesa, Rousseau (1712-1778) revolucionou essa concepção. Segundo ele, (IN: Elias, 2000, p. 30): "A criança não é um adulto em miniatura, possui sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo constrói suas próprias experiências".

Dessa forma, a criança desempenhou diferentes papéis ao longo das sociedades, e seu desenvolvimento tornou-se objeto de estudo e pesquisa.

Dois eminentes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento infantil, são eles: Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

A seguir, será exposto o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em interação com o ambiente, até aproximadamente os 6 anos, de acordo com a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que são definidos pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada fase de sua vida.

O primeiro estágio descrito é o Sensório-Motor, no qual o pensamento é composto por sensações (sensório) e movimentos (motor), resultando no surgimento da inteligência por meio da assimilação, na qual a criança incorpora o mundo e a si mesma, sendo capaz de diferenciá-los. Assim, a criança sai de um estágio de meros reflexos e se desenvolve até chegar ao início do pensamento simbólico, que ocorre com a noção de permanência dos objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo quando não está visível em seu campo de visão.

Piaget (1982) afirma, então, que a inteligência existe mesmo antes da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança inicia, daí o conceito de pré, o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

• Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.

• Ausência de conservação: a criança ainda não compreende que os objetos podem ser transformados e manter a mesma quantidade, peso ou volume.

• Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança possui apenas um sentido, sem a possibilidade de retornar ao estado inicial.

• Raciocínio transitivo: a criança ainda não consegue fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).

• Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

No entanto, a característica marcante desse estágio é o surgimento da Função Simbólica, que é a capacidade da criança de representar coisas mesmo na ausência delas, ou seja, distinguir o significado (objeto) do significante (representação do objeto). Isso possibilita à criança a capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget deixou claro em seus estudos que essas etapas ocorrem nessa sequência específica e não em qualquer outra, sendo que cada estágio prepara o terreno para o próximo estágio. Além disso, ele não estabeleceu idades fixas para a ocorrência dessas etapas, reconhecendo variações individuais, pois, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o ambiente.

No entanto, Piaget limitou-se apenas ao desenvolvimento cognitivo, sem destacar outros aspectos, como os afetivos e emocionais, que também se desenvolvem por meio da interação com os outros.

Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento humano é Vygotsky.

Para ele (1991), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, no qual o ser humano transcende suas capacidades sensoriais por meio do uso de ferramentas construídas coletivamente em interação com outros seres humanos e pela linguagem desenvolvida na sociedade.

Vygotsky considera o ser humano como um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o ambiente, promovendo modificações tanto no ambiente como em si mesmo. Essa interação só é possível por meio da mediação, um processo no qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e permitindo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, de acordo com Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se primeiro em uma situação interpessoal e, posteriormente, em uma situação intrapessoal.

Dessa forma, segundo Elias (2000, p. 7):

"... no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo".

Assim, Piaget e Vygotsky apresentam em suas pesquisas que as habilidades de conhecer e aprender são formadas por meio das interações entre o indivíduo e o ambiente, englobando os aspectos motores, afetivos e cognitivos da criança em um processo dinâmico e integrado, no qual a atividade da criança desempenha um papel fundamental.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista defendido por esses dois estudiosos, Jean Piaget (enfoque cognitivista) e Lev Vygotsky (enfoque sócio-histórico), o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da interação entre ele e o ambiente ao seu redor. Isso significa que o desenvolvimento é resultado das relações estabelecidas entre o sujeito, com sua carga genética e características biológicas, assim como sua história pessoal acumulada, e o ambiente no qual está inserido, que abrange uma variedade de elementos, desde objetos materiais até valores morais, passando necessariamente pela presença do outro.

O papel das escolas de Educação Infantil no Brasil e no mundo tem se transformado ao longo da história e das concepções de infância presentes em cada período. Com o início da industrialização no Brasil, houve uma mudança no papel das mulheres na sociedade. Com a inserção delas no mercado de trabalho de um sistema capitalista, tornou-se necessário criar um sistema organizado e público para o cuidado de seus filhos menores de seis anos enquanto elas estavam cumprindo suas jornadas de trabalho diárias.

Conforme Sanches (1998, p. 96):

A assistência à infância impõe-se como necessária à estabilidade social. As primeiras creches surgem para atender a camadas pobres, indigentes, órfãos e filhos de trabalhadores, tirando-lhes da rua, fornecendo-lhes abrigo seguro. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas as vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches clubes esportivos, com patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais. Nos anos 20, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança, fornece professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolar, cabendo a sociedade civil a manutenção e prestação de serviços.

Nas décadas de 80 e 90, houve um impulso significativo na educação voltada para crianças de zero a seis anos, devido à garantia do direito à educação desde o nascimento estabelecido pela Constituição Brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) formulou uma nova concepção para a Educação Infantil, visando ao desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade.

Como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tornou-se parte fundamental do processo educacional e, consequentemente, do processo de ensino, sendo inaceitável qualquer negligência em relação àquela que deve ser a base da educação.

A Constituição de 1998 não estabelece que a Educação Infantil deva ser obrigatoriamente realizada em instituições governamentais, mas afirma que a educação recebida pela família até os dois anos de idade é suficiente e adequada para suprir as necessidades da criança.

Ao longo de sua história, a Educação Infantil foi dividida em duas etapas: a creche, com caráter assistencialista, e a pré-escola, com caráter educacional. A LDBEN manteve essas instituições históricas em seu texto, mas introduziu o termo "instituições equivalentes". A opção de manter o termo "creche" foi deliberada, com o objetivo de preservar seu significado social, sensibilizando os legisladores para a realidade da criança e da família trabalhadora, contribuindo assim para a aprovação de propostas que incluem direitos das crianças na Constituição.

Atualmente, a distinção entre creche e pré-escola é feita apenas com base na idade das crianças que frequentam essas insti-

tuições. Isso significa que, de acordo com a LDBEN, essas duas instituições não se diferenciam em termos de propósito, objetivos e conteúdo dos serviços prestados à criança.

O Plano Nacional de Educação (PNE) possui um capítulo específico para a Educação Infantil e propõe metas para a faixa etária de zero a seis anos, sem separá-las por idade ou tipo de instituição, exceto quando se referem às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas nacionais. A ideia expressa é que a Educação Infantil, desde o nascimento até a entrada da criança no Ensino Fundamental, seja organizada de acordo com um processo contínuo e abrangente de seu desenvolvimento e aprendizagem, e não com base em modelos históricos redutivos ou influenciados por demandas parciais determinadas por condições econômicas e sociais excludentes.

Vale ressaltar que, de acordo com Winnicott (1982, p. 39):

"A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão 'para baixo' da escola primária".

Ao afirmar isso, destaca-se o fato de que, ao ingressar na instituição educacional, a criança não deixa de lado sua vida emocional, mas espera-se que ela expanda suas interações. Portanto, é responsabilidade da escola de Educação Infantil criar um ambiente socioafetivo saudável para a criança.

Com a redefinição da concepção de criança, em que ela deixa de ser vista como objeto de tutela para se tornar um sujeito de direitos, a Educação Infantil se viu diante da necessidade de revisar seu papel e superar a dicotomia entre cuidar (atribuição da creche) e educar (atribuição da pré-escola).

Essa ideia de dicotomia remonta ao passado, quando se acreditava que a criança pequena era uma "tábula rasa" na qual a família e a sociedade inscreviam conhecimentos, hábitos e comportamentos - razão pela qual o foco era apenas na educação, ou na crença inata de que tudo estava adormecido, como uma semente ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para se manifestar. Bastava esperar. Portanto, cuidar da criança era suficiente para que ela sobrevivesse às mudanças físicas, psicológicas e sociais, e o desenvolvimento adulto seria uma consequência natural.

Para romper com esses paradigmas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 aponta:

"... a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores".

Levando em conta que tanto na instituição de acolhimento quanto na instituição pré-escolar, a criança tem a necessidade e o direito de receber cuidado e educação, é necessário introduzir outros conceitos.

O desenvolvimento da criança adquire uma abordagem interacionista e abrangente, considerando-a em seu contexto social, ambiental, cultural e suas interações, visando a construção autônoma.

Dessa forma, para essa unidade, o Ministério da Educação (MEC) de 1994 propõe, em uma de suas diretrizes fundamentais:

As particularidades da etapa do desenvolvimento, compreendidas entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família.

Outro elemento relevante no progresso da criança, que abarca os aspectos de cuidado e educação, é a importância da participação do educador nesse processo. Com efeito, é conhecido que a criança se desenvolve por meio de interações afetivas e contato com os outros, e é o educador quem desempenha o papel de mediador entre a criança e o ambiente, facilitando as relações entre as próprias crianças. É essencial que seja construído um vínculo entre aquele que cuida e educa e aquele que é cuidado e educado.

Piaget (1982), em suas pesquisas, demonstra que as crianças interpretam suas experiências nos contextos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, inteligência e código moral, ou seja, o conhecimento surge da interação entre o sujeito e o ambiente, fundamentando o Construtivismo.

Para Piaget, a criança é um ser ativo que desenvolve suas próprias teorias e hipóteses com base na interação com o ambiente. De fato, para ele, o ambiente influencia o cérebro e lhe transmite informações, ao mesmo tempo em que a mente humana possui estruturas fundamentais para transformar essas informações em conhecimento.

Essa teoria se contrapõe à abordagem tradicional de ensino, conforme apontado pelo próprio Piaget (1982):

"Se se considera que o objetivo da educação intelectual é o de formar a inteligência mais do que mobiliar a memória, e de formar pesquisadores e não apenas eruditos, nesse caso pode-se constatar a existência de uma

carência manifestada no ensino tradicional.”

No método Educacional Convencional, a abordagem consiste na repetição automática dos conteúdos, e o professor desempenha o papel supremo de transmitir o conhecimento. Por outro lado, no Construtivismo, o professor atua como um facilitador da aprendizagem, por meio de uma comunicação aberta, ou seja, um diálogo colaborativo entre aluno e professor, que auxilia no desenvolvimento da criança.

De Vries e Zan, em "O Currículo Construtivista na Educação Infantil - práticas e atividades", apresentam sete princípios gerais de ensino para uma educação construtivista de qualidade:

- Criar uma atmosfera sócio moral cooperativa – consiste na criação de um ambiente de respeito mútuo nas relações interpessoais numa sala de aula.

- Atrair o interesse das crianças – para isso ocorrer deve-se observar o que as crianças fazem espontaneamente, propor atividades instigantes, deixar que as crianças colaborem com as ideias a respeito do que querem aprender e deixar que elas façam escolhas.

- Ensinar de acordo com o tipo de conhecimento envolvido – físico, social e lógico matemático – os três tipos de conhecimento proposto por Piaget são: conhecimento físico, conhecimento lógico matemático e conhecimento social. Estes devem ser ensinados de maneiras diferentes para serem alcançados em sua totalidade.

- Escolher um conteúdo que instigue a criança – o professor deve criar uma cultura de questionamento com a criança.

- Incentivar o raciocínio da criança – o professor deve utilizar-se de questões e intervenções que desenvolvam o raciocínio da criança.

- Oferecer tempo adequado – para a criança poder investigar e se envolver profundamente.

- Fazer conexões entre os registros e a avaliação – para que o processo seja coerente em sua totalidade.

Em suma, aliar pensamento e ação garante a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador desempenha um papel essencial no processo de adquirir habilidades de leitura e escrita, pois é responsável por planejar, orientar e avaliar o ensino dessas competências.

Para garantir uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita, o educador deve empregar estratégias que permitam compreender o significado das palavras e construir textos coerentes e coesos. Isso requer que o educador esteja familiarizado com várias teorias de aprendizagem da leitura e escrita, bem como com práticas pedagógicas adequadas para cada faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos.

O processo de ensino da leitura e escrita deve ser planejado de maneira a garantir a progressão das habilidades e competências necessárias para dominar a linguagem escrita. Isso envolve a escolha de materiais didáticos apropriados, a definição de atividades que estimulem a leitura e a escrita em diferentes gêneros textuais, o uso de recursos tecnológicos e a observação regular do desempenho dos alunos.

Além disso, o educador deve estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e adotar abordagens diferenciadas para atender às necessidades de cada um. Isso pode envolver o uso de jogos educativos, atividades lúdicas, materiais adaptados e acompanhamento individualizado.

É importante destacar que a aprendizagem da leitura e escrita não se limita ao ambiente escolar, mas é um processo contínuo que ocorre também fora da sala de aula. Portanto, é fundamental que o educador incentive a leitura e a escrita em diferentes contextos, como em casa, na comunidade e na internet, por meio de atividades que estimulem a reflexão e a criatividade dos alunos.

Em suma, o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita é crucial, pois sua atuação pode ter um impacto significativo no sucesso ou fracasso dos alunos nessa importante habilidade. Para isso, é necessário que o educador esteja sempre atualizado e comprometido com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1997.

DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma peque-

na comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GADOTTI, Moacir. A Educação contra a educação. São Paulo: Cortez, 1982.

GERONE Junior. AÇYR De. Desafios ao educador contemporâneo: Perspectivas de Paulo Freire sobre a ação pedagógica de professores. Ler Agora. Curitiba. Iter Saberes. 2016.

HEIN, Ana C. A. Alfabetização e Letramento. São Paulo. Pearson. 2016.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo. Brasiliense. 2006. Coleção Primeiros Passos.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

KUHLMANN Jr., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.

PERIOTTO, S. Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. Construtivismo na Psicologia e Educação. Rio de Janeiro. Imago. 1996.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

RIZZO, Gilda. Alfabetização Natural. Rio de Janeiro. Bertrand. 1999.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SMITH, F. (1989). Compreendendo a leitura: uma abordagem psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p.445-477, maio/ago. 2010.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D□Ávila, Cristina. (Orgs.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar que as práticas em sala de aula, especificamente no Ensino Básico, nos anos iniciais, têm sido repensadas ao longo dos anos face aos avanços tecnológicos humanos intensificados pelo uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – as TDCIs-, e como essa tendência traz, cada vez mais, potencial para ajudar no processo de alfabetização e letramento, criando possibilidades nas práticas docentes em sala de aula e aprofundando o aprendizado do aluno que, de modo geral, já faz uso dessas ferramentas no mundo real- pela sua interação social com os outros ou com o objeto em si. A metodologia usada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Sala de aula; Anos iniciais; TDCIs; Práticas docentes; Aprendizado; Interação social.

SUMMARY

CLASSROOM PRACTICES WITH DIGITAL TECHNOLOGICAL TOOLS

This article aims to show that classroom practices, specifically in Basic Education, in the early years, have been rethought over the years in the face of human technological advances intensified by the use of Digital Communication and Information Technologies - the TDCIs-, and how this trend increasingly brings the potential to help in the literacy and literacy process, creating possibilities in teaching practices in the classroom and deepening student learning, who, in general, already make use of these tools in the real world. by their social interaction with others or with the object itself. The methodology used for the elaboration of this article was the bibliographic research.

Keyword: Classroom; Initial years; TDCIs; Teaching practices; Apprenticeship; Social interaction.

RESUMÉN

Este artículo pretende mostrar que las prácticas de aula, específicamente en la Educación Básica, en los primeros años, han sido repensadas a lo largo de los años frente a los avances tecnológicos humanos intensificados por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital -las TDCIs-, y cómo esto tendencia trae cada vez más el potencial para ayudar en el proceso de lectoescritura y lectoescritura, creando posibilidades en las prácticas docentes en el aula y profundizando el aprendizaje de los estudiantes, quienes, en general, ya hacen uso de estas herramientas en el mundo real por su interacción social con otros o con el objeto mismo. La metodología utilizada para la elaboración de este artículo fue la investigación bibliográfica.

Palabra clave: Aula; Años iniciales; TDCI; Prácticas docentes; Aprendizaje; Interacción social.

INTRODUÇÃO

Graças à revolução digital da sociedade humana contemporânea as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) tomaram conta da organização da vida das pessoas, trazendo à escola também essas novas formas à prática docente. As TDCIs se tornaram grandes ferramentas metodológicas na sala de aula uma vez que encontramos vastos materiais para aprendizagem por simulação ou ainda de interação real na internet, games, televisão, música entre outros. Elas trazem novas expectativas no âmbito da educação e são de grande valia ao professor para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à autonomia dos estudantes em sala de aula. Tanto as habilidades de escuta, de oralidade, de leitura e de escrita são desenvolvidas com a parceria dessas ferramentas ou ainda auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a maioria das crianças já estão inseridos neste universo virtual. Segundo dados da Cetic.br (1), 96% dos domicílios brasileiros têm pelo menos 1 televisão e ainda 93% dos lares têm 1 telefone celular disponível para a comunicação, interferindo diretamente na educação da criança pré-escolar e ao longo de todo seu processo como indivíduo social pelo nível de exposição a tais recursos. As práticas escolares sociointeracionistas podem se desenvolver com maior assertividade atreladas às TDCis, trazendo ao universo educacional maiores ganhos no desenvolvimento do letramento e dinâmica na aprendizagem dos alunos. Belloni e Gomes (2008, p. 734), apontam que “a sala de aula convencional deve parecer às crianças linear, sem graça e totalmente desinteressante, senão pelos conteúdos (que podem interessar às crianças), certamente pela forma (magistral, hierárquica, expositiva, com quadro de giz e pouquíssimas imagens)”.

Neste sentido, a diversificação dos métodos de ensino, além do uso de ferramentas tecnológicas, como resolução de tarefas e problemas, aulas invertidas, atividades em equipes, projetos entre outros, propiciam ao processo de ensino e aprendizagem o desen-

volvimento de performances individuais e interações com outros agentes externos – o outro e o ambiente - parecidos ou idênticos aos desafios do mundo real como auxiliares externos. São dispositivos diversos que facilitam as relações do homem com dados digitais produzidos por outros homens ou interpretados pela inteligência artificial de máquinas: smartphones, smart tvs, notebooks, ts, gps entre outros nos conectam ao mundo digital através da internet ou em plataformas virtuais como é o caso dos games.

Assim como a aprendizagem do século XXI (UNESCO, 2015) está alinhada às necessidades de inclusão tecnológica, ela traz a necessidade de um ensino misturado por atividades on-line, do mundo virtual, digital e off-line, sem a mesma necessidade.

USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A ampliação do conhecimento na área das TIC, seu uso e acessibilidade têm modificado a maneira de os seres humanos se relacionarem uns com os outros e nesse contexto de pandemia a qual estamos vivenciando profissionais de várias áreas são desafiados constantemente a acompanhar e manusear esses recursos tecnológicos. Na educação não é diferente, embora com algumas resistências, escolas e professores foram impulsionados a incluírem as TIC no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas.



Figura 1: Ilustração tecnologias digitais em sala de aula

De acordo com Mercado (1999, p. 9), TIC pode ser definida como

termo utilizado para designar os recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e redes telemáticas (Internet), que são o conjunto de processos e produtos derivadas da Informática, suportes de informação e canais de comunicação relacionados com armazenamento, processamento e transmissão digitalizada de informações.

Apesar de evidenciarmos a importância das TIC, quando bem utilizadas para o desenvolvimento de habilidades e competências durante o ensino remoto, percebemos problemas relacionados ao seu uso tanto com professores quanto com alunos. Corroborando com essa ideia, Ferreira e Ciganda (2014) relatam que além de problemas relacionados ao processo de formação desses educadores, muitos professores e alunos sofrem com dificuldades básicas para uso das tecnologias, como o acesso à internet precário ou inexistente e a falta de aparelho smartphone ou computador - o que praticamente inviabiliza o uso das TIC na mediação da aprendizagem remota. Portanto, sabemos que ter bons recursos tecnológicos não garante a aprendizagem, entretanto, ter bons aparatos tecnológicos como internet de qualidade e infraestrutura de maneira geral intermediado por atividades e metodologias significativas podem tornar a aula mais fluída, mais interativa e mais harmoniosa tanto para professor como para o aluno.

Como forma de solucionar o problema citado acima, durante as aulas remotas as escolas utilizam de outros meios educativos como a utilização de apostilas com material e atividades impressas para atenderem aqueles alunos que não tem acesso à internet. De acordo com os estudos de Borstel et al. (2020), durante o ensino remoto constatou-se que para os alunos que não dispõe de transporte ou meios para buscar as atividades impressas na escola, a mesma organiza uma logística para entrega do material nas residências dos alunos, porém verificou que menos de 10% dos alunos retiram o material impresso disponibilizado pela escola e quando retiram boa parte não devolve as atividades realizadas.

É importante considerar que durante essas aulas remotas para o professor manter o contato com o aluno e colocar em prática seu plano de aula, o uso de diferentes plataformas digitais é praticamente inevitável. Essas plataformas se apresentam em cada parte do processo, seja para elaborar atividades, seja para realizar vídeo chamadas, seja para se comunicar, seja para realizar avaliações etc. Por isso a importância sobre o domínio das tecnologias, pois o professor precisa saber manusear todas essas questões inclusive o conhecimento das possibilidades e limitações de cada plataforma (Paludo, 2020).

De acordo com Valle e Marcom (2020), neste novo cenário de aulas remotas os professores enfrentam diversos desafios, na qual podemos citar a exigência de lecionar seguindo um novo perfil em que habilidades comunicativas são fundamentais, outro desafio apontado remete à necessidade de romper com paradigmas e práticas que cresceram como indiscutíveis, indissolúveis e intransponíveis. Ressaltamos que além desses desafios, outros se destacam como a dificuldade no uso de tecnologias por boa parte

dos professores, a desmotivação dos alunos e a falta de participação e de execução das atividades propostas durante as aulas (Souza et al., 2020).

Dessa forma, ser professor nesse tempo de pandemia não tem sido tarefa fácil, pois o próprio ensino remoto tornou-se um desafio para esses profissionais que precisaram aprender na prática a usar as TIC e criar novas estratégias de ensino para desenvolver as suas aulas diante de uma realidade muito adversa. Saraiva (2020, p. 17-18) afirma que: "nem escolas, nem redes de ensino, conseguiram, em um primeiro momento, desenvolver planejamentos abrangentes e produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder". Assim percebemos que a desorientação é geral e que nem mesmo os órgãos que poderiam auxiliar o professor nesse momento conturbado conseguem exercer tal papel.



Figura 2: Dicas de tecnologias educacionais para a sala de aula. Disponível em: https://www.arvore.com.br/blog/como-a-tecnologia-pode-ajudar-na-sala-de-aula

DESENVOLVIMENTO

Como o professor muitas vezes acaba criando certa afinidade com os recursos mais comuns disponíveis nas escolas- giz, lousa, livros e apostilas didáticas geralmente disponíveis-, cria-se a falsa ideia de que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação fazem parte de uma realidade distante das escolas brasileiras. O acesso à conectividade e aos recursos tecnológicos como o computador está ainda longe de tornar a escola pública brasileira livre da exclusão digital. Conforme dados coletados até 2013, pelo Censo de Educação Básica 2013 do Ministério da Educação e tabulados pelo Todos Pela Educação para o Observatório do Plano Nacional da Educação, a universalização digital é a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem prazo de dez anos para ser cumprido. Até 2013 o número de alunos por computador aumentou, porém o resultado ainda está aquém do necessário, não significando ainda que problemas de acesso de infraestrutura contribuam para agravar esses números. Apesar dos dados a serem ampliados, ainda no ano de 2013, não podemos deixar de relevar que a cada ano diminuem os problemas de acesso precário a equipamentos. A falta do olhar à formação específica inicial e de formação continuada docentes para a área de metodologias e estudos para a aplicação tecnológica ao ensino público, apesar de ainda terem precarizações, já tem maior número de pesquisas e interesse acadêmico.

A problemática das universidades não oportunizarem aos futuros professores disciplinas relevantes às necessidades e demandas metodológicas do ensino na escola pública brasileira, que estão prevista na LDBEN e Conselho Nacional de Educação ainda é recorrente. Mesmo que o termo tecnologias de informação e comunicação (TCIs) e, mais contemporaneamente tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) ainda não serem diretamente abordados nos documentos, observamos o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que vê a importância acadêmica:

Parágrafo 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos professores de magistério; Parágrafo 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. Parágrafo 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.LDB (9394/96)

Nela é apontada a competência de todos os órgãos que oferecem educação no território brasileiro ofertarem a capacitação necessária docente frente às novas necessidades sociais que a escola enfrenta em relação à inclusão digital dos alunos. E ainda, que a escola precisa estar atenta e preparada para adentrar cada vez mais no universo do ensino à distância e às tecnologias necessárias para essa modalidade de ensino. É crescente a demanda a conteúdos infantis pela internet. Usando tabletes e smartphones cada vez mais cedo, as crianças acabam ganhando protagonismo na internet e no uso das tecnologias digitais. O site Tecmundo mostrou uma pesquisa feita pela Rede Snack, uma multiplataforma brasileira de vídeos sociais com um ranking dos dez canais mais vistos pelas crianças no YouTube e também os mais influentes, em 2018.



Figura3: Valorizar a internet é recorrer a sites educativos. Disponível em: https://blog.academiawashington.com.br/7-dicas-de-como-usar-a-tecnologia-na-sala-de-aula-e-motivar-alunos/

A pesquisa foi realizada em outubro daquele ano, pela área de tendência da empresa, a Snack Intelligence, que seria responsável pelo monitoramento e análises do mercado de audiovisual digital, com métricas de engajamento, número de visualizações, número de inscritos, frequência de publicação, atividade do canal, entre outros itens na internet de conteúdo brasileiro. A verificação da pontuação dos mais influentes (Influencer Score – IS), a empresa levou em consideração o alcance, a frequência de postagem e a capacidade de influenciar a audiência.

O ranking dos canais mais assistidos foi construído com base no número de visualizações de cada canal e se apresentou assim:

• Canal Galinha Pintadinha – 9,8 bilhões de visualizações

• Turma da Mônica - 7,1 bilhões

• rezendeevil - 6,9 bilhões

• AuthenticGames - 6,2 bilhões

• TotoyKids - 6,1 bilhões

• Felipe Neto - 4,8 bilhões

• Luccas Neto - 4,6 bilhões

• TazerCraft - 3,7 bilhões

• Erlania e Valentina - 3,2 bilhões

• Paulinho e Toquinho - 2,8 bilhões

Influencer Score

• Felipe Neto - 1.042

• Luccas Neto – 959

• rezendeevil – 947

• Irmãos Neto – 923

• Camila Loures – 909

• Enaldinho – 908

• AuthenticGames – 902

De acordo com o site www.escolaeducacao.com.br o youtube é o canal mais acessado no Brasil e no mundo. É cada vez mais comum crianças dominando o uso dessa plataforma e criando seus próprios canais, com produção autoral de conteúdos e auxílio dos próprios pais. Cada vez mais crianças são atraídas para o site, gerando muito popularidade para canais de conteúdo dessa faixa etária, atingindo marcas surpreendentes de popularidade, como é o caso do canal "Erlania e Valentina". A menina com apenas 7 anos, produz vídeos junto com sua mãe sobre conteúdo variado – cotidiano, viagens, desafios, historinhas. Seu canal já possui mais de 16 milhões de inscritos.

Esses alunos chegam à sala de aula com toda essa bagagem de informação e muitos sonhos ligados a esse mundo virtual. E muitas vezes, acabam por vivenciar na escola um lugar primitivo, fora do mundo real, sem motivações tecnológicas, criando apatia ao conhecimento que circula nesse ambiente. Se em casa, ela aprende por games em ambiente virtual, com simulação do real, por qual motivo a escola também não poderia se aproveitar dessas ferramentas tecnológicas para promover o aprendizado de forma a protagonizar seus agentes?

Pensando assim, a Google criou o aplicativo google classroom para auxiliar professores ao redor do mundo. A ferramenta conta com a versão em 42 idiomas, inclusive daqueles de escrita direita à esquerda, como hebreu, árabe e persa. Na plataforma que foi desenvolvida com a colaboração profissional de professores e lançada em 2014, há a capacidade para armazenar postagens das classes pelo professor e alunos das turmas, atividades desenvolvidas, testes e correções.

No momento de desenvolvimento deste artigo, em abril de 2020, o google classroom tem tido papel extremamente importante no uso por escolas públicas e privadas para adequar os espaços de estudos à distância, frente à necessidade de quarentena populacional por conta da pandemia global COVID 19, no Estado de São Paulo, além do uso de aplicativos específicos das redes de ensino para a Educação Básica – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O site da Fundação Telefônica que oferece cursos gratuitos aos professores disponibiliza alguns aplicativos que complementam no processo de ensino e aprendizagem como o G Suite for Education, Arts &Culture, Kahoot! LightBot, Recap, ProDeaf, entre outros. Vídeos com histórias, quizzes, oficinas,

simulação de games, aplicativos como o Duolingousado para aprender idiomas-, podem ser facilmente incorporados às sequências didáticas desenvolvidas pelo professor e aplicados em sala de aula. Exemplo disso seria o próprio professor disponibilizar vídeos em pendrives, se na escola houver

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Philippe Perrenoud (2001) em Dez novas competências para uma nova profissão aponta a necessidade docente de se preparar para um novo olhar da profissão, entendendo que o próprio professor precisa se autocriticar para entender qual o percurso profissional que ele toma e para onde ele precisa ir.

É um olhar para dentro de si, um auto enfrentamento para se conhecer enquanto docente, e perceber quais caminhos tomar para os novos desafios como melhorar o trabalho na equipe escolar ou o entrosamento com seus próprios alunos, compreendendo o "time" em que faz parte; como fazer uso das tecnologias e ensiná-las para beneficiar a aprendizagem autônoma do aluno de forma consciente; como continuar a autorreflexão, a busca por especialização de si e valorização seu próprio trabalho, gerando uma onda de motivação e estímulo que reverbere diretamente nos estudantes. Observamos que Perrenoud indica uma competência específica às TDCIs, mas que de forma geral, o uso de ferramentas tecnológicas pode influenciar diretamente a efetividade

do desenvolvimento das outras grandes "famílias" de competências docentes. Não apenas os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula são afetados por eles, mas também o engajamento de toda a comunidade escolar.

As TDCIs não são o fim ou o resultado final da aprendizagem em sala de aula. Engana-se o professor que pensa que seu uso exclui o seu papel como mediador. A mediação do conhecimento, o uso de ferramentas tecnológicas de forma consciente e as habilidades para se tornar um pesquisador no mundo virtual precisam ser ensinadas. Neste momento, professor precisa estar preparado para ser esse agente de transformação de consciência de etiqueta virtual – a netiquetapara apoiar a construção da autonomia virtual do estudante na escola e na sua vida fora dela.

De acordo com Adelina Maria Pereira Silva (s. d., p. 01), mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta de Lisboa, os objetivos das regras da Netiqueta poderiam ser pontuados da seguinte forma: objetivam-se a deixar a Internet um lugar menos caótico e mais sadio, ensinando às pessoas que determinadas atitudes aparentemente inofensivas podem constranger, aborrecer, atrapalhar ou até mesmo agredir outros usuários, devendo ser evitadas. Elas ainda podem variar no campo da comunicação de acordo com local veiculado: vocabulário para uso em fórum, um chat de bate-papo, um tipo de exclusão virtual, sendo deixado de lado pelos outros internautas. Mais recentemente, até o campo jurídico foi influenciado pelo mau uso das ferramentas digitais. Lei Carolina Dieckmann, como ficou conhecida a Lei Brasileira 12.737/2012, sancionada em 30 de novembro de 2012, promoveu alterações no Código Penal Brasileiro, tipificando os chamados delitos ou crimes informáticos.

Finalizando, as TDCIs são ferramentas muito eficientes se utilizadas para beneficiar os processos de aprendizagem dos alunos e aprimorar as técnicas e métodos docentes para efetivar o sucesso na alfabetização e letramento na escola, nos anos iniciais. As crianças, independentemente de sua classe social, em local urbanos ou mais urbanizados acabam direta ou indiretamente tendo acesso a smartphones, tablets, games e outros dispositivos eletrônicos (IBGE) e a escola, precisa, urgentemente, unir as necessidades de aprendizagens que estão na Base Nacional Comum Curricular aos interesses de desenvolvimento tecnológico que anseia a sociedade da informação para que a exclusão digital e o letramento possam caminhar lado a lado e tecer uma "rede" de ajuda e sustentabilidade social para a sociedade do futuro. (UNESCO,2015)

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educação & Sociedade, 29, 717- 746.

BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: constatações da Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga. In: PALU, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 37-43.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, S. M. B.; CIGANDA, J, M. Tecnologias educacionais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: DANTAS, L. G.; MACHADO, M. J. (Orgs.). Tecnologias e Educação: perspectivas para gestão, conhecimento e prática docente. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2014. p. 78-86.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. Boletim Salto para o futuro: tecnologias digitais na educação, v. 19, nº 19, p. 9-17, nov. 2009.

MERCADO, L. P. Formação continuada

de professores e novas tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Em Tese, Florianópolis, v. 17, nº 2, p. 44-53, jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44 Acesso em 05/07/2023.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, Suíça,2001.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em 05/07/2023

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, v. 17, p. 110-118, jul. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa Acesso em:06/07/2023

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALU, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-153.

Vygotski, L. S. A formação social da mente. Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky, L. “Pensamento e Linguagem.” Psiquiatria. Volume II, 1939.

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI, 2015.

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 2023	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2022
FEVEREIRO	05/01/2023
MARÇO	05/02/2023
ABRIL	05/03/2023
MAIO	05/04/2023
JUNHO	05/05/2023
JULHO	05/06/2023
AGOSTO	05/07/2023
SETEMBRO	05/08/2023
OUTUBRO	05/09/2023
NOVEMBRO	05/10/2023
DEZEMBRO	05/11/2023

*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