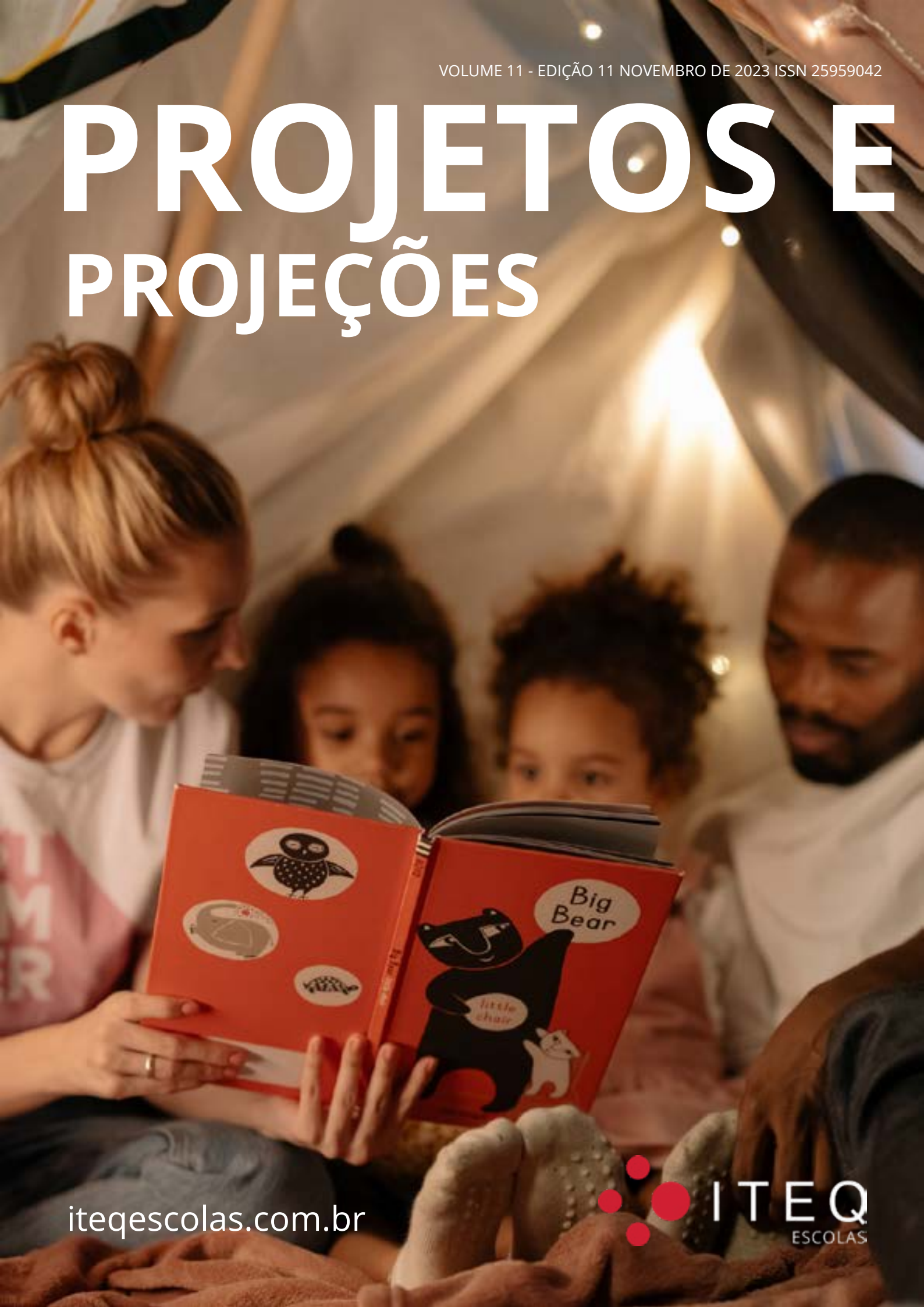
VOLUME 11 - EDIÇÃO 11 NOVEMBRO DE 2023 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ
ESCOLAS

EDITORIAL

O gestor moderno, conquistas e perspectivas

Basicamente, uma liderança moderna não se baseia apenas na autoridade formal da comunicação como antigamente.

Influenciar, inspirar e motivar seus colaboradores tornaram-se peças chaves para um gestor moderno. Sua equipe precisa ser colaborativa, criativa e ter a inovação como meta. Todos a partir do gestor devem possuir a mente aberta e disposta a aprender. A comunicação extrapola os comunicados e os manuais de orientação, pois uma liderança moderna deve promover um ambiente de trabalho onde todos podem e devem ser ouvidos, valorizados e participantes dos projetos das instituições. Sempre estar atento às novas estratégias, abordagens e novidades do mercado, jamais se mostrar resistente às mudanças, o gestor e a sua equipe agindo assim vencerá grandes desafios do mundo contemporâneo com eficiência.

A liderança moderna pode optar por vários tipos de liderança e prestar atenção àquela que preenche seus anseios como gestor. Se for um gestor democrático vai envolver a participação de sua equipe na tomada de decisões, todos terão uma participação ativa em todos os pormenores de um projeto.

Seguindo, ainda o gestor democrático pode apostar em uma liderança adaptativa, aquela que vai se adaptar às diferentes situações e conexões que surgirão no decorrer dos projetos de trabalho.

Podemos perceber que um líder moderno deve possuir habilidades de inteligência emocional, capacidade de reconhecer e gerenciar suas próprias emoções e a de seus colaboradores também.

Sabendo-se dessas características de uma liderança moderna, reconhecemos também que nem todos os gestores as possuem, mas podem se envolver em algumas aprendizagens necessárias. São perspectivas que podem nos alertar, e fazer a aplicação de algumas delas no dia a dia do trabalho. Por exemplo ficar atento aos atos criativos e inovadores para resolver problemas, trabalhar com a equipe e aproveitar algumas sugestões. Ser proativo, investir em comportamentos que se antecipam às diversidades. Investir em uma comunicação clara e eficaz. Atualizar-se constantemente, acumular aprendizados.

Ser um gestor moderno, implica em ter uma versão holística da realidade, trabalhar com afinco, ser competente e eficiente. “Líder é aquele que permite que outros sejam líderes de acordo com as suas capacidades...”

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ADRIANA APARECIDA DINIZ

2- SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PODER DE ENSINAR
ADRIANA DELGADO ARAUJO

3- A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO
ALESSANDRA BIZACO

4- SEPARAÇÃO E RECICLAGEM DO LIXO
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

5- LITERATURA INFANTIL : A IMPORTÂNCIA DA LEITURA
ANA CLAUDIA DE CASTRO

6- OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA
ANA PAULA PINCERNI FANTONI

7- HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
ANDRÉIA BARBOSA DE ABREU VICENTINI

8- A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

9- AUTISMO: DESAFIO NA INCLUSÃO E NO APRENDIZADO
ARIADNE FURTADO SANTOS

10- NEUROPSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

11- O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL
BERENICE MOURA DA SILVA

12- DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

13- DEFICIÊNCIAS E SUAS INCLUSÕES
CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

14- IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL SOCIOCULTURAL: O PAPEL SOCIAL DA LEITURA DA OBRA DE ZIRALDO, "O MENINO MALUQUINHO", RESUMO DA MESMA E COMPARAÇÃO COM A OBRA DE MONTEIRO LOBATO, "AS REINAÇÕES DE NARIZINHO"
CILENE SILVA SANTANA

15- A POLUIÇÃO AMBIENTAL E O AQUECIMENTO GLOBAL
CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO

16- EDUCAÇÃO MUSICAL DESDE A INFÂNCIA: UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
CLÁUDIA SIMÃO LEITE

17- OS DESAFIOS DO TRABALHO COM INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDILENE DE JESUS SILVA

18- ENSINO-APRENDIZAGEM COM FOCO EM CRIANÇAS COM TDAH
CLEITON GONÇALVES SENNA

19- A LUDOPEDAGOGIA AUXILIANDO NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
CRISLENE NUNES CHAVES SOARES

20- A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR
CRISTIANE DI DONÉ PERONI

21- O BRINCAR, AS INTERAÇÕES E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANICE PEREIRA LIMA

22- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA MATEMÁTICA
ED CARLOS OLIVEIRA MOTA

23- RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA
EDSON JOSÉ CAVICHIOLI

24- A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
ELAINE BERNARDETE DE LIMA

25- OS JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
ELIANE SILVA PIRES DE SOUSA

26- A PEDAGOGIA FREINETIANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÉA VARELIANA DE PAIVA MELO PEREZ

27- DEMOCRACIA NA ESCOLA: REALIDADE OU FICÇÃO
FABIANA SOUZA FARIAS

28- A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DO JOGO VIRTUAL XXX BASEADO NO PENSAMENTO COMPUTACIONAL
FLAVIA NERI ROSA

29- O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE
GISELE OLIVEIRA DE BRITO

30- ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GRAZIELLA DA COSTA PRINCIPESSA

31- O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
GRAZIELLA MELITO FACCI

32- A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
HELAINE MARINES LOPES MANOEL

33- AS TECNOLOGIAS E A IMPORTÂNCIA DESSAS FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA

34- EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA PERSPECTIVA ESCOLAR
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

35- A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR E A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA COMUNICAÇÃO
IVONETE SANTOS DE ALMEIDA DA SILVA

36- A LITERATURA COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOÃO ALEXANDRE DE ANDRADE

37- A LUDICIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO
LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA

38- COMO DESENVOLVER O RACIOCÍNIO LÓGICO POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

39- A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

40- O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
LUCIMEIRE GIMENES LEON

41- O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO EDUCATIVO
LUZIA MACÁRIO GOMES BERTOZZI

42- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

43- A INCLUSÃO NUMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO
MARIA APARECIDA PIMENTA

44- RACISMO ESTRUTURAL
MARIA DE NAZARÉ OLIVEIRA MARIANO

45- PSICOMOTRICIDADE COM LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDILENE MELO GURGEL

46- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS CAMINHOS PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR
MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

47- ARTE-EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS E DESAFIOS
MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO

48- BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA
NELMA GOMES RODRIGUES

49- A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
NILCE TELINE DE MELO

50- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR
PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS

51- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA MARIA DA SILVA

52- O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS

53- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS
PRISCILLA AVILLA OLIVER

54- EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
RAFAEL SILVA MATIAS

55- AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
REGIANE BIANDI MORO

56- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS TERAPIAS COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS NO BRASIL
REGINA JERÔNIMO

57- PSICOPEDAGOGIA RELACIONADA COM A INCLUSÃO
RENATA RODRIGUES DE LIMA

58- O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA – UMA BASE NORTEADORA
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

59- A ARTE E A MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL
RODRIGO DA SILVA ALEIXO

60- O PROFESSOR PESQUISADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA
ROSANA DE LIMA E SOUZA

61- PSICOMOTRICIDADE
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

62- A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS
ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO

63- O PAPEL DO PEDAGOGO PERANTE O CONTROLE DO BULLYING EM AMBIENTE ESCOLAR
ROSIMEIRE DE SENE PINTOR

64- INCLUSÃO EDUCACIONAL
RUTE HELENA DA SILVA SANTOS

65- AS ARTES VISUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA

66- A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA AFLABETIZAÇÃO
SANDRA TAINO

67- LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: OS DESENHOS INFANTIS NAS AULAS DE ARTES
SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA

68- O JOGO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SELMA JORGE COSTA MIRANDA

69- A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO

70- MEIO AMBIENTE X POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

71- EXPLICANDO A ARTE: UMA INICIAÇÃO PARA ENTENDER E APRECIAR AS ARTES
SIMONE DOS SANTOS CERQUEIRA

72- A IMPORTÂNCIA DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

73- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SÉCULO XXI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SONIA MONTOIA DA SILVA

74- O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AUMENTO DA DESIGUALDADE ESCOLAR E SOCIAL
TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS DE ANDRADE

75- EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A ESCOLA COMO PROMOTORA DA CIDADANIA
TÂNIA NASCIMENTO SODRÉ DIAS

76- A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS
TATIANE DE SOUZA PRADO

77- CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL O NECESSÁRIO E O POSSÍVEL
TATIANE FERREIRA DE SOUZA

78- AQUISIÇÃO DE LIBRAS PARA BEBÊS SURDOS
TATIANE FRANCO COSTALONGA

79- A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS ESCOLARES
VIVIAN LUZIA DA SILVA

80- A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS
VIVIANE MENEZES DE SOUZA

81- DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA NO CONCEITO DE VYGOTSKY
ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS

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

27 de novembro 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. 11, n. 11 (nov. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Desigualdades socioeducacionais. 2. Educação inclusiva. 3. Ludopedagogia. 4. Professor de Educação infantil. 5. Síndrome de Down. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A importância do ato de ler segundo Paulo Freire

Estamos focando a alfabetização nos textos anteriores, nada mais coerente do que trazer as reflexões desse grande educador.

Inicialmente ele afirma que mais do que decodificar as palavras de um texto, devemos analisar as suas entrelinhas.

Segundo ele a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra, e que todos nós trazemos nossas experiências de vida para compor esta leitura, mesmo as crianças nas suas emoções, no seu imaginário compreendem as intenções e a composição da leitura. Extrapolando a afirmação feita acima podemos compreender que o apoio na realidade vivida é a base para construção do conhecimento. Assim entendemos que a leitura é a maneira de comunicar-se com o texto impresso, já o ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai as informações e busca conhecimento.

Paulo Freire acredita que a educação é um ato político e a pedagogia sua aliada. Principalmente uma pedagogia crítica, onde professores e alunos refletem sobre suas realidades, modificando-as se achar necessário, após muita reflexão.

O educador nos diz que uma criança desde a infância deve ser estimulada a ler, ser alfabetizada, pois assim desenvolverá a concentração, a memória, o raciocínio e a compreensão, estimulando também sua linguagem oral e capacidade criativa.

Para os adultos a abordagem da proposta de alfabetização vai além, trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para e em seguida transformá-la.

Assim para Freire a alfabetização é para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem com a "cultura do silêncio e transformar a realidade como sujeitos da própria história."

Podemos afirmar que a leitura é de vital importância como estratégia de melhora do processo de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de capacidades de análise crítica e síntese, bem como o entendimento de sua realidade.

Podemos citar mil ensinamentos desse ilustre educador, mas um marcante nos ensina: "quando a educação não for libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor." Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. "Ensinar não é transferir conhecimento, numa educação bancária...Ensinar é criar possibilidades para sua própria produção ou construção."

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

SUMÁRIO

1- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ADRIANA APARECIDA DINIZ.....16

2- SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PODER DE ENSINAR
ADRIANA DELGADO ARAUJO.....21

3- A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO
ALESSANDRA BIZACO.....27

4- SEPARAÇÃO E RECICLAGEM DO LIXO
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO.....34

5- LITERATURA INFANTIL : A IMPORTÂNCIA DA LEITURA
ANA CLAUDIA DE CASTRO.....40

6- OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA
ANA PAULA PINCERNI FANTONI.....46

7- HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
ANDRÉIA BARBOSA DE ABREU VICENTINI.....52

8- A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA....61

9- AUTISMO: DESAFIO NA INCLUSÃO E NO APRENDIZADO
ARIADNE FURTADO SANTOS.....67

10- NEUROPSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO.....76

11- O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL
BERENICE MOURA DA SILVA.....83

12- DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI.....88

13- DEFICIÊNCIAS E SUAS INCLUSÕES
CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO.....93

14- IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL SOCIOCULTURAL: O PAPEL SOCIAL DA LEITURA DA OBRA DE ZIRALDO, "O MENINO MALUQUINHO", RESUMO DA MESMA E COMPARAÇÃO COM A OBRA DE MONTEIRO LOBATO, "AS REINAÇÕES DE NARIZINHO"
CILENE SILVA SANTANA.....100

15- A POLUIÇÃO AMBIENTAL E O AQUECIMENTO GLOBAL
CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO.....105

16- EDUCAÇÃO MUSICAL DESDE A INFÂNCIA: UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
CLÁUDIA SIMÃO LEITE.....110

17- OS DESAFIOS DO TRABALHO COM INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDILENE DE JESUS SILVA.....115

18- ENSINO-APRENDIZAGEM COM FOCO EM CRIANÇAS COM TDAH
CLEITON GONÇALVES SENNA.....120

19- A LUDOPEDAGOGIA AUXILIANDO NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
CRISLENE NUNES CHAVES SOARES.....125

20- A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR
CRISTIANE DI DONÉ PERONI.....131

21- O BRINCAR, AS INTERAÇÕES E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANICE PEREIRA LIMA.....137

22- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA MATEMÁTICA
ED CARLOS OLIVEIRA MOTA.....143

23- RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA
EDSON JOSÉ CAVICHIOLI.....150

24- A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
ELAINE BERNARDETE DE LIMA.....155

25- OS JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
ELIANE SILVA PIRES DE SOUSA.....161

26- A PEDAGOGIA FREINETIANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÉA VARELIANA DE PAIVA MELO PEREZ.....165

27- DEMOCRACIA NA ESCOLA: REALIDADE OU FICÇÃO
FABIANA SOUZA FARIAS.....171

28- A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DO JOGO VIRTUAL XXX BASEADO NO PENSAMENTO COMPUTACIONAL
FLAVIA NERI ROSA.....176

29- O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE
GISELE OLIVEIRA DE BRITO.....182

30- ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GRAZIELLA DA COSTA PRINCIPESSA.....188

31- O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
GRAZIELLA MELITO FACCI.....196

32- A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
HELAINE MARINES LOPES MANOEL.....203

33- AS TECNOLOGIAS E A IMPORTÂNCIA DESSAS FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA.....209

34- EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA PERSPECTIVA ESCOLAR
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS.....214

35- A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR E A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA COMUNICAÇÃO
IVONETE SANTOS DE ALMEIDA DA SILVA.....220

36- A LITERATURA COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOÃO ALEXANDRE DE ANDRADE.....226

37- A LUDICIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO
LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA.....230

38- COMO DESENVOLVER O RACIOCÍNIO LÓGICO POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO.....237

39- A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO.....244

40- O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
LUCIMEIRE GIMENES LEON.....250

41- O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO EDUCATIVO
LUZIA MACÁRIO GOMES BERTOZZI.....256

42- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA.....260

43- A INCLUSÃO NUMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO
MARIA APARECIDA PIMENTA.....265

44- RACISMO ESTRUTURAL
MARIA DE NAZARÉ OLIVEIRA MARIANO.....272

45- PSICOMOTRICIDADE COM LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDILENE MELO GURGEL.....278

46- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS CAMINHOS PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR
MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS.....285

47- ARTE-EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS E DESAFIOS
MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO.....290

48- BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA
NELMA GOMES RODRIGUES.....296

49- A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
NILCE TELINE DE MELO.....301

50- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR
PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS.....308

51- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA MARIA DA SILVA.....314

52- O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS.....319

53- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS
PRISCILLA AVILLA OLIVER.....326

54- EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
RAFAEL SILVA MATIAS.....330

55- AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
REGIANE BIANDI MORO.....335

56- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS TERAPIAS COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS NO BRASIL
REGINAJERÔNIMO.....342

57- PSICOPEDAGOGIA RELACIONADA COM A INCLUSÃO
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....348

58- O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA – UMA BASE NORTEADORA
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL.....355

59- A ARTE E A MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL
RODRIGO DA SILVA ALEIXO.....362

60- O PROFESSOR PESQUISADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA
ROSANA DE LIMA E SOUZA.....367

61- PSICOMOTRICIDADE
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK.....373

62- A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS
ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO.....377

63- O PAPEL DO PEDAGOGO PERANTE O CONTROLE DO BULLYING EM AMBIENTE ESCOLAR
ROSIMEIRE DE SENE PINTOR.....385

64- INCLUSÃO EDUCACIONAL
RUTE HELENA DA SILVA SANTOS.....392

65- AS ARTES VISUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA.....399

66- A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA AFLABETIZAÇÃO
SANDRA TAINO.....406

67- LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: OS DESENHOS INFANTIS NAS AULAS DE ARTES
SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA.....412

68- O JOGO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SELMA JORGE COSTA MIRANDA.....419

69- A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO.....427

70- MEIO AMBIENTE X POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO.....432

71- EXPLICANDO A ARTE: UMA INICIAÇÃO PARA ENTENDER E APRECIAR AS ARTES
SIMONE DOS SANTOS CERQUEIRA.....437

72- A IMPORTÂNCIA DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....443

73- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SÉCULO XXI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SONIA MONTOIA DA SILVA.....449

74- O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AUMENTO DA DESIGUALDADE ESCOLAR E SOCIAL
TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS DE ANDRADE.....454

75- EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A ESCOLA COMO PROMOTORA DA CIDADANIA
TÂNIA NASCIMENTO SODRÉ DIAS.....461

76- A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS
TATIANE DE SOUZA PRADO.....467

77- CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL O NECESSÁRIO E O POSSÍVEL
TATIANE FERREIRA DE SOUZA.....475

78- AQUISIÇÃO DE LIBRAS PARA BEBÊS SURDOS
TATIANE FRANCO COSTALONGA.....479

79- A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS ESCOLARES
VIVIAN LUZIA DA SILVA.....484

80- A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS
VIVIANE MENEZES DE SOUZA.....489

81- DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA NO CONCEITO DE VYGOTSKY
ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS.....494

Nós temos o curso ideal para você!

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




Inscrições
abertas

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ADRIANA APARECIDA DINIZ

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a importância do lúdico no contexto do desenvolvimento infantil, investigando seus benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangendo estudos e pesquisas recentes sobre o tema. O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável e integral da criança. No aspecto cognitivo, atividades lúdicas estimulam a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, promovendo habilidades linguísticas, solução de problemas, além de melhorar a concentração e a memória. No contexto social, o lúdico contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como interação, compartilhamento, negociação e respeito mútuo. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a estabelecer regras e a trabalhar em equipe, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Em termos emocionais, o lúdico oferece um ambiente seguro para as crianças explorarem e expressarem seus sentimentos. A metodologia utilizada para este estudo foi uma revisão bibliográfica sistemática, na qual foram analisados artigos científicos, livros e pesquisas relevantes sobre o tema. Os resultados destacam a importância do lúdico como uma ferramenta terapêutica para auxiliar no tratamento de dificuldades emocionais e traumas, bem como no desenvolvimento global das crianças. Conclui-se que é fundamental que pais, educadores e profissionais da saúde reconheçam a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, promovendo ambientes seguros e estimulantes para brincadeiras. Ao investir no lúdico, estamos fortalecendo as habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com confiança e criatividade.

Palavras-chave: Lúdico; Desenvolvimento Infantil; Brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, moldando a trajetória de vida das crianças e impactando seu futuro. Nesse contexto, o papel do lúdico desponta como um elemento crucial para promover um crescimento saudável e integral. O presente artigo se propõe a explorar a importância do aspecto lúdico no desenvolvimento infantil, analisando sua influência nas esferas cognitiva, emocional, social e física das crianças.

O lúdico, representado por atividades recreativas, jogos e brincadeiras, é frequentemente subestimado em sua relevância educacional e formativa. Contudo, evidências sugerem que o engajamento em experiências lúdicas durante a infância não apenas propicia momentos de prazer, mas também desempenha um papel fundamental na construção de habilidades essenciais. Diante da crescente preocupação com o uso excessivo de tecnologia e a diminuição do tempo dedicado a atividades físicas e criativas, torna-se imperativo compreender como o lúdico pode contribuir para um desenvolvimento infantil mais equilibrado e enriquecedor justificando assim o presente artigo.

A infância é uma fase crucial na vida de uma pessoa, e é durante esse período que ocorrem muitos dos principais desenvolvimentos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. O lúdico, ou seja, o brincar, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. No contexto do desenvolvimento infantil, o lúdico refere-se ao ato de brincar, explorar e interagir com o ambiente de forma livre e espontânea. O lúdico envolve atividades recreativas, jogos, brinquedos e todo tipo de expressão criativa que estimula a imaginação e a curiosidade da criança.

O lúdico é um recurso metodológico de grande valia para contribuir na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Os jogos explicam os conteúdos através de regras, facilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos promovem aprendizagem no desenvolvimento da criança. Como as atividades lúdicas impactam o desenvolvimento integral das crianças e de que maneira podem ser efetivamente incorporadas em ambientes educacionais e familiares?

Acredita-se que o envolvimento regular em atividades lúdicas proporciona estímulos sensoriais, cognitivos e emocionais que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças. Além disso, a criação de ambientes que valorizem o lúdico pode contribuir para uma educação mais holística e enriquecedora.

Este artigo tem como objetivo geral investigar e apresentar a importância do lúdico como facilitador do desenvolvimento infantil, destacando suas influências nas esferas cognitiva, emocional, social e física. Traz como objetivos específicos: analisar as implicações

do lúdico no desenvolvimento cognitivo infantil, explorando como atividades lúdicas podem estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, investigar o impacto das experiências lúdicas na esfera emocional das crianças, demonstrando como brincadeiras e jogos podem auxiliar na regulação emocional, no desenvolvimento da empatia e na construção da autoestima e avaliar a relevância do lúdico no contexto social, examinando como as interações lúdicas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação eficaz e trabalho em equipe.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa consistirá em uma revisão bibliográfica abrangente, buscando consolidar as principais descobertas e perspectivas da literatura acadêmica sobre o tema. Através desta abordagem, almeja-se enriquecer o entendimento acerca da importância do lúdico no desenvolvimento infantil e oferecer subsídios para a promoção de práticas educacionais mais eficazes e centradas na criança.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PAPEL TRANSFORMADOR DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL: ESTIMULANDO CRIATIVIDADE, RACIOCÍNIO LÓGICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Desde tempos imemoriais, a brincadeira tem sido uma parte essencial do mundo infantil. No entanto, sua importância transcende a mera diversão, revelando-se como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças. As atividades lúdicas desempenham um papel significativo ao estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, promovendo um crescimento integral e preparando os jovens para os desafios do mundo moderno.

De acordo com Borges (2023) a criatividade, sendo um dos pilares da inovação e do pensamento original, é despertada e alimentada pelo lúdico. Brincadeiras imaginativas e livres fornecem às crianças um espaço onde podem explorar cenários e soluções não convencionais. Ao criar histórias, inventar personagens e conceber situações fantasiosas, as crianças exercitam sua imaginação de maneira única. A liberdade que o ambiente lúdico oferece permite que experimentem sem medo de julgamentos, o que, por sua vez, cultiva a capacidade de pensar fora da caixa.

Além da criatividade, as atividades lúdicas também fortalecem o raciocínio lógico. Muitos jogos e quebra-cabeças exigem a aplicação sistemática de estratégias para alcançar um objetivo específico. Durante essas experiências, as crianças são desafiadas a tomar decisões baseadas em análises, avaliar diferentes caminhos e antecipar as consequências de suas escolhas. Dessa forma, o lúdico não apenas proporciona entretenimento, mas também desenvolve habilidades de pensamento crítico e análise (PEREIRA, 2020).

A resolução de problemas é outra área onde o lúdico desempenha um papel crucial. De acordo com Moreira, Mota e Vieira (2021) enfrentar desafios inerentes a jogos e atividades recreativas oferece oportunidades valiosas para as crianças desenvolverem suas habilidades de resolução de problemas. Ao encontrar maneiras de superar obstáculos, os jovens aprendem a abordar situações complexas de forma estruturada e sistemática. Essa capacidade transcende o contexto lúdico, sendo transferível para situações da vida cotidiana e futuros empreendimento acadêmicos e profissionais.

Em um mundo que evolui rapidamente, onde as demandas sobre a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas são cada vez mais prementes, é vital reconhecer e nutrir essas habilidades desde a infância. O lúdico emerge como um aliado confiável nesse empreendimento. Ao oferecer um espaço seguro para a experimentação, o erro e a descoberta, as atividades lúdicas permitem que as crianças desenvolvam essas habilidades essenciais de maneira natural e estimulante (PASSOS, 2019).

Segundo Carvalho (2021) o lúdico possui implicações profundas no desenvolvimento cognitivo infantil. Ao estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, as atividades lúdicas prepararam as crianças para enfrentar um mundo em constante mudança, capacitando-as a abraçar desafios complexos com confiança e imaginação. Reconhecer e valorizar o potencial educacional do lúdico é um passo crucial em direção a um crescimento integral e um futuro próspero para as gerações vindouras.

Ainda segundo o autor, enquanto o reconhecimento do potencial educacional do lúdico é fundamental, também é essencial abordar o equilíbrio entre o aspecto lúdico e a aprendizagem formal. Embora o lúdico possa proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades essenciais, a sua implementação requer uma estratégia bem planejada para garantir que os objetivos educacionais sejam atendidos. Às vezes, a ênfase exagerada no lúdico pode correr o risco de desconsiderar os aspectos acadêmicos fundamentais, especialmente em idades mais avançadas.

Além disso, é importante reconhecer que nem todas as atividades lúdicas são igualmente eficazes em termos de estímulo cognitivo. Algumas brincadeiras podem ser mais orientadas para o entretenimento do que para o desenvolvimento de habilidades específicas. Portanto, uma abordagem criteriosa na seleção de atividades lúdicas é cru-

cial para garantir que elas contribuam de fato para o crescimento intelectual das crianças.

2.2 O PODER TRANSFORMADOR DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA ESFERA EMOCIONAL INFANTIL: CULTIVANDO REGULAÇÃO EMOCIONAL, EMPATIA E AUTOESTIMA

O universo das brincadeiras e jogos, muito mais do que uma simples forma de entretenimento, revela-se como um terreno fértil para o florescimento emocional das crianças. A infância é uma fase de descobertas e aprendizado, e as experiências lúdicas desempenham um papel vital na formação de uma esfera emocional saudável e resiliente. Ao promover a regulação emocional, o desenvolvimento da empatia e a construção da autoestima, as brincadeiras e jogos se transformam em poderosas ferramentas para o crescimento emocional integral (SILVA; FERRAZ; AZEVEDO, 2021).

Segundo Farias e Maia (2019) a regulação emocional é uma habilidade fundamental que permite às crianças entenderem e gerenciar suas emoções de maneira adaptativa. As brincadeiras e jogos oferecem um ambiente seguro para explorar e expressar sentimentos, o que contribui para o desenvolvimento da consciência emocional. Ao interpretar diferentes papéis ou situações durante o jogo, as crianças podem experimentar uma ampla gama de emoções e aprender a lidar com elas de maneira construtiva. Esse processo gradual de autoconhecimento ajuda as crianças a se tornarem mais conscientes de suas emoções e a desenvolver estratégias para lidar com desafios emocionais.

A empatia, a capacidade de compreender e se conectar emocionalmente com os sentimentos dos outros, é outra área que as experiências lúdicas podem influenciar positivamente. Durante o jogo, as crianças frequentemente se colocam no lugar de personagens fictícios ou interagem com seus colegas de maneira imaginativa. Esse exercício de perspectiva pode aumentar a empatia, uma vez que as crianças começam a compreender como as ações e palavras afetam os outros. Além disso, os jogos cooperativos, onde a colaboração é essencial para atingir objetivos, podem fomentar a empatia ao incentivar a compreensão e a cooperação (GUIMARÃES; NUNES, 2023).

A autoestima, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e de um senso de valor próprio. De acordo com Mota e Macedo (2022) as experiências lúdicas oferecem oportunidades para as crianças explorarem seus interesses, expressarem suas opiniões e enfrentarem desafios de maneira divertida e construtiva. Quando uma criança conclui um quebra-cabeça, lidera uma equipe em um jogo ou cria uma história imaginativa, sua autoconfiança é fortalecida. Essas conquistas no mundo lúdico se traduzem em uma sensação de realização pessoal que contribui para uma autoestima sólida.

As experiências lúdicas têm um impacto profundo e duradouro na esfera emocional das crianças. Ao oferecer um espaço seguro para a exploração emocional, cultivar a empatia e promover a autoestima, as brincadeiras e jogos desempenham um papel vital na formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente conscientes. Ao reconhecer o valor intrínseco dessas atividades na construção de um alicerce emocional sólido, podemos nutrir uma geração de crianças capazes de enfrentar os desafios do mundo com empatia, confiança e resiliência (SILVA, 2019).

Silva (2019), destaca o impacto substancial das experiências lúdicas na esfera emocional das crianças. O reconhecimento de que o lúdico vai além do entretenimento, ao oferecer um espaço seguro para a exploração emocional, é fundamental. O papel das brincadeiras e jogos na promoção da empatia e autoestima contribui significativamente para o desenvolvimento de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente conscientes.

No entanto, ao abordar esse tema, é importante também considerar a diversidade das experiências lúdicas. Nem todas as atividades lúdicas podem ter o mesmo impacto profundo na esfera emocional das crianças. Alguns jogos podem ser mais competitivos ou individualistas, enquanto outros podem enfatizar a cooperação e a empatia. Portanto, é essencial escolher cuidadosamente as atividades que realmente fomentam a conexão emocional e promovem a resiliência.

Além disso, é válido mencionar que o lúdico não deve ser considerado isoladamente como a única ferramenta para desenvolver a esfera emocional. Uma abordagem equilibrada que combine experiências lúdicas com diálogo aberto sobre sentimentos, educação emocional e apoio dos adultos é crucial para um desenvolvimento emocional saudável e completo.

2.3 A IMPORTÂNCIA VITAL DO LÚDICO NO CONTEXTO SOCIAL: FORJANDO HABILIDADES SOCIAIS, COMUNICAÇÃO EFICAZ E TRABALHO EM EQUIPE

Segundo Da Silva et al. (2021) no cenário acelerado e interconectado em que vivemos, as habilidades sociais desempenham um papel crucial no sucesso individual e coletivo. Em um mundo onde a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe são fundamentais, o papel do lúdico na construção dessas habilidades sociais não pode ser subestimado. As interações lúdicas proporcionam um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo a

comunicação eficaz e facilitando o trabalho harmonioso em equipe.

As brincadeiras e jogos são meios naturais pelos quais as crianças aprendem a interagir com seus pares. Através dessas atividades, elas experimentam situações que espelham dinâmicas sociais do mundo real. Ao assumir papéis diferentes, negociar regras e resolver conflitos durante o jogo, as crianças estão aprendendo a se comunicar e a cooperar. O lúdico oferece uma plataforma segura para explorar diferentes formas de interação, permitindo que as crianças pratiquem a empatia, a escuta ativa e a resolução de conflitos em um contexto divertido e não ameaçador (BATAGLION; MARINHO, 2021).

A comunicação eficaz é uma competência indispensável em qualquer contexto. As atividades lúdicas incentivam as crianças a expressarem suas ideias e sentimentos de maneira clara e assertiva. Ao criar histórias, explicar regras ou coordenar estratégias de jogo, as crianças aprimoram suas habilidades de comunicação verbal e não verbal. Além disso, a interpretação de pistas sociais durante o jogo, como expressões faciais e linguagem corporal, contribui para uma compreensão mais profunda das nuances da comunicação (FONSECA; SILVA; LEITE, 2021).

Para Pozas (2020) o trabalho em equipe é uma habilidade vital que transcende as barreiras individuais em busca de objetivos compartilhados. O lúdico oferece oportunidades valiosas para as crianças experimentarem o trabalho colaborativo em um ambiente livre de pressões externas. Jogos cooperativos, por exemplo, requerem que as crianças se unam para alcançar metas conjuntas. Essas experiências não apenas ensinam a importância da cooperação, mas também a importância da confiança mútua, da contribuição equitativa e da valorização das contribuições de todos os membros da equipe.

O lúdico exerce um papel significativo no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação eficaz e trabalho em equipe nas crianças. À medida que exploram interações lúdicas, as crianças estão, na verdade, praticando as habilidades sociais que serão essenciais em suas vidas futuras. Essa educação social sutil, mas eficaz, que ocorre nas brincadeiras e jogos, constrói os alicerces para indivíduos capazes de se relacionar de maneira saudável, colaborar com eficácia e contribuir para a construção de uma sociedade mais coesa e harmoniosa. Reconhecer a relevância do lúdico nesse contexto é um passo crucial para promover um desenvolvimento infantil integral e bem-sucedido (BARBOSA et al., 2020).

Barbosa et al. (2020), ressalta a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e trabalho em equipe nas crianças. A ideia de que essas interações lúdicas são uma forma de "educação social sutil" é notável e representa uma perspectiva valiosa. No entanto, ao examinar essa afirmação, algumas considerações críticas podem ser levantadas.

É relevante destacar que nem todas as interações lúdicas garantem uma prática bem-sucedida de habilidades sociais. Algumas crianças podem se engajar em brincadeiras solitárias ou focadas apenas em aspectos competitivos, o que pode não promover a cooperação ou a comunicação eficaz. Portanto, a afirmação de que todas as interações lúdicas automaticamente constroem habilidades sociais pode ser simplista.

Além disso, o contexto das interações lúdicas é fundamental. A qualidade das habilidades sociais desenvolvidas depende tanto do ambiente quanto do tipo de brincadeira. Por exemplo, jogos estruturados que enfatizam a cooperação e o trabalho em equipe podem ser mais eficazes na promoção dessas habilidades do que atividades lúdicas não orientadas ou competitivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos profundamente o papel transformador do lúdico no desenvolvimento infantil, abordando suas implicações no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ficou evidente que o lúdico não é apenas uma forma de entretenimento passageiro, mas sim uma ferramenta poderosa que influencia positivamente diversos aspectos do crescimento infantil.

No que tange ao desenvolvimento cognitivo, verificamos como as atividades lúdicas estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. As brincadeiras e jogos oferecem um ambiente seguro para a exploração de ideias e a aplicação prática de estratégias, cultivando habilidades cognitivas fundamentais para enfrentar os desafios intelectuais do mundo contemporâneo.

Ao examinarmos as implicações das experiências lúdicas na esfera emocional, percebemos como o lúdico promove a regulação emocional, o desenvolvimento da empatia e a construção da autoestima. Através de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a compreender e gerenciar suas emoções, a se conectar com os sentimentos dos outros e a valorizar suas próprias contribuições, fortalecendo assim sua resiliência emocional.

Por fim, adentramos o contexto social, onde as interações lúdicas se destacam como um veículo para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação eficaz e trabalho em equipe. Nas brincadeiras e jogos, as crianças praticam a arte da cooperação, aprimoram suas capacidades comunicativas e aprendem a valorizar a diversidade de perspectivas, habilidades essenciais para

uma participação ativa na sociedade.

Ao unir essas perspectivas, fica claro que o lúdico transcende a mera recreação e se revela como um aliado indispensável no desenvolvimento infantil integral. Este artigo reforça a importância de reconhecer e valorizar o potencial educacional das atividades lúdicas, promovendo sua incorporação de maneira intencional em ambientes educacionais, familiares e comunitários. O lúdico não apenas constrói crianças mais criativas, emocionalmente resilientes e socialmente competentes, mas também contribui para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução.

Portanto, é imperativo que educadores, pais e sociedade como um todo abracem a importância do lúdico, reconhecendo-o como uma ferramenta valiosa para o crescimento e o florescimento das gerações futuras. Através dessa compreensão, poderemos criar um ambiente propício para o desenvolvimento infantil integral, preparando nossas crianças para se tornarem membros ativos, criativos e responsáveis da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Journal of Physical Education, v. 31, p. e3156, 2020.

BATAGLION, Giandra Anceski; MARINHO, Alcyane. O lúdico em contexto de saúde: inter-relações com as práticas humanizadas. Revista Motrivivência, v. 31, n. 57, 2019.

BORGES, Jonathan Luiz dos Santos. O brincar e suas implicações no processo de desenvolvimento cognitivo na educação infantil. Repositório Uniceub - Brasília - DF - 2023.

CARVALHO, Elaine Pereira da Silva. Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil. Repositório Institucional da UFPB UFPB - Campus I - Centro de Educação (CE). João Pessoa - 2021.

DA SILVA, Leia Regina Thome et al. O Lúdico no Processo de Alfabetização: Possibilidades para o Desenvolvimento Global da Criança. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 7, p. 1284-1315, 2021.

FARIAS, Álvaro Luís Pessoa; MAIA, Divanalmi Ferreira. Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem. Cenas Educacionais, v. 2, n. 2, p. 25-41, 2019.

FONSECA, Paula Duarte; SILVA, Margarete Pereira; LEITE, Petterson Soares. A influência do lúdico no desenvolvimento infantil. Revista Amor Mundi, v. 2, n. 6, p. 39-45, 2021.

GUIMARÃES, Andréa dos Santos; NUNES, Marcus Antonius da Costa. A importância do lúdico no desenvolvimento integral de crianças da pré-escola. Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia. Editora Diálogo. Vitória - ES -2023.

MOREIRA, Janice Gorete; MOTA, Rafael Silveira; VIEIRA, Mauricio Aires. A contribuição da brincadeira na educação infantil: uma das ferramentas utilizadas como forma de desenvolvimento cognitivo e motor. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 159-174, 2021.

MOTA, Rafael Silveira; MACEDO, Tatiana; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. O lúdico como facilitador da aprendizagem na educação infantil. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. e37391-e37391, 2022.

PASSOS, Adriana Maria Rajão Liboni. A influência das brincadeiras e dos jogos matemáticos no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil. Revista Pedagogia em Ação, v. 11, n. 1, p. 20-28, 2019.

PEREIRA, Vera Lucia. O Uso de Jogos, como Ferramenta para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico Matemático nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 19, p. 157-171, 2020.

POZAS, Denise. Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Editora Senac Rio, 2020.

SILVA, Ana Caroline. Humanização da saúde e promoção do lúdico: uma proposta de brinquedoteca hospitalar. Caderno PAIC, v. 20, n. 1, p. 423-436, 2019.

SILVA, Danúbia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues; AZEVEDO, Gilson Xavier. A importância da afetividade e do lúdico na educação infantil. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 1, p. 87-116, 2021.

SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PODER DE ENSINAR

ADRIANA DELGADO ARAUJO

RESUMO

Ser professor na educação infantil envolve uma série de responsabilidades e habilidades específicas. O professor dessa etapa educacional é responsável por trabalhar com crianças de zero a cinco anos de idade, proporcionando um ambiente seguro, estimulante e acolhedor para o desenvolvimento integral da criança. Além de ser um facilitador do aprendizado, o professor na educação infantil também desempenha um papel importante no desenvolvimento socioemocional das crianças, auxiliando na formação de vínculos afetivos e no estímulo à autonomia e socialização. O trabalho do professor nessa fase inclui planejar e desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, emocional e social dos alunos. Também é responsável por oferecer suporte individualizado às crianças com necessidades especiais e acompanhar seu progresso.

Palavra-Chave: Brincar; Lúdico; Socialização; Aprender.

INTRODUÇÃO

Ser professor na educação infantil é uma tarefa que requer muito amor, paciência e dedicação. É necessário ter em mente que o trabalho com crianças pequenas envolve muito mais do que apenas transmitir conhecimentos acadêmicos. É preciso cuidar do desenvolvimento integral dos alunos, auxiliando-os em seu crescimento cognitivo, emocional e social.

Uma das principais características do professor na educação infantil é a capacidade de se adaptar às necessidades individuais de cada criança. Cada criança é única e possui seu próprio ritmo de aprendizagem. É papel do professor identificar esses ritmos e fornece atividades que sejam adequadas para cada um, respeitando suas diferenças e limitações.

Outra importante habilidade que o professor precisa desenvolver é a criatividade. Na educação infantil, é fundamental fazer uso de diferentes recursos e estratégias de ensino para despertar o interesse dos alunos e tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Jogos, brincadeiras, músicas e histórias são algumas das ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar a aprendizagem e promover o desenvolvimento das crianças.

Além disso, o professor na educação infantil precisa estar constantemente atualizado sobre as teorias e práticas pedagógicas que sustentam sua área de atuação. A educação está em constante transformação, e é importante acompanhar as novas descobertas e tendências para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos. Participar de cursos, palestras e grupos de estudo são algumas formas de se manter atualizado.

Ser professor na educação infantil também envolve lidar com aspectos emocionais e sociais das crianças. É na primeira infância que se desenvolvem as bases da personalidade e a construção das relações interpessoais. É papel do professor auxiliar as crianças a lidarem com suas emoções, a desenvolverem habilidades de comunicação e a resolverem conflitos de forma pacífica.

Uma importante competência do professor na educação infantil é o olhar atento para o desenvolvimento motor das crianças. Nessa fase, é fundamental proporcionar atividades que estimulem o desenvolvimento psicomotor, como brincadeiras que envolvam equilíbrio, coordenação motora fina e grossa, além de atividades que fortaleçam os músculos e promovam a agilidade.

Além disso, é importante ressaltar que o professor da educação infantil atua como um parceiro fundamental na formação da identidade das crianças. É nessa fase que elas começam a construir sua própria imagem e a descobrir quem são. O professor deve valorizar e incentivar a autonomia, a criatividade e o respeito às diferenças, ajudando a criança a construir uma autoimagem positiva e saudável.

Ser professor na educação infantil pode ser desafiador, mas, ao mesmo tempo, extremamente gratificante. Ver o brilho nos olhos das crianças ao descobrirem algo novo, acompanhar seu progresso e fazer parte do seu desenvolvimento é algo que não tem preço.

Todos os dias, o professor na educação infantil tem a oportunidade de fazer a diferença na vida dos seus alunos. Essa é uma profissão que exige uma dose extra de sensibilidade e ternura, pois é necessário acolher, cuidar e ensinar a essas pequenas pessoas que chegam à escola cheias de expectativas e energia.

Ser professor na educação infantil é ser um guia, um exemplo, um educador e um amigo. É ter em mãos a responsabilidade de auxiliar na formação da base educacional e emocional de cada criança, contribuindo para que elas se tornem adultos felizes, equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida.

Em resumo, ser professor na educação infantil é uma missão nobre e essencial

para a sociedade. É uma profissão que exige muito esforço, mas que traz consigo a recompensa de contribuir para a formação de seres humanos íntegros e conscientes. A cada dia, o professor tem a oportunidade de plantar sementes que irão florescer e dar frutos no futuro.

ENSINANDO E APRENDENDO ATRAVÉS DO LÚDICO

No espaço da educação infantil o ideal é trabalhar todas as facetas do desenvolvimento infantil principalmente por meio de projetos. No projeto Movimento busca-se elaborar brincadeiras e jogos tanto em sala como ao ar livre levando a criança a ter contato com diversos tipos de materiais como por exemplo: caixas, cones, cubos, pneus, fitas, tecidos, embalagens plásticas, etc. Os brinquedos não estruturados permitem o desenvolvimento da criatividade infantil. Um simples pote de sorvete vazio transforma-se tanto em um chapéu, com o qual a criança feliz se exibe diante do espelho, como no momento seguinte se transforma em um banquinho onde ela sentasse e observa os movimentos dos coleguinhas. Por meio de músicas e movimentos coreografados as crianças exploram os espaços apropriando-se dele, testando seus limites e adquirindo segurança.

O projeto de Identidade, indispensável nesta faixa etária, possibilita que a criança construa sua identidade e autonomia por meio de brincadeiras que incentivam a interação entre os coleguinhas da mesma faixa etária e também com outros maiores e menores, com o reconhecimento e diferenças de seus familiares.

O poder do lúdico no ato de ensinar tem se tornado cada vez mais evidente na educação. O lúdico, que está relacionado ao brincar, ao divertimento, à diversão, tem o poder de engajar os alunos de forma única, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Ser professor na educação infantil é uma tarefa extremamente gratificante que requer dedicação, paciência e um profundo amor pela educação. Nesta fase crucial da vida das crianças, os professores têm o poder de moldar a maneira como elas percebem o mundo e desenvolvem habilidades fundamentais que as acompanharão ao longo de suas vidas.

O papel de um professor na educação infantil vai muito além de simplesmente transmitir conhecimento acadêmico. É uma responsabilidade de grande impacto, pois os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Uma das partes mais fascinantes de ser professor na educação infantil é a capacidade de despertar a curiosidade e o amor pelo aprendizado nas crianças. Nessa fase da vida, as crianças estão naturalmente sedentas por conhecimento e são capazes de absorver informações com uma facilidade surpreendente. Ao criar um ambiente de aprendizado divertido e envolvente, os professores têm a oportunidade de transformar a sala de aula em um lugar mágico, onde as crianças são encorajadas a explorar, questionar e descobrir o mundo ao seu redor.

Um bom professor na educação infantil reconhece que cada criança é única e tem seu próprio ritmo de aprendizado. Dessa forma, é fundamental adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso significa criar atividades diferenciadas, oferecer apoio e encorajamento constantes, e proporcionar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam à vontade para aprender e expressar suas ideias.

O poder de ensinar na educação infantil vai além das habilidades acadêmicas. Os professores têm a oportunidade única de ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais, emocionais e éticas desde cedo. Ao criar um ambiente positivo e inclusivo, os professores ajudam as crianças a aprender a compartilhar, a trabalhar em equipe e a respeitar as diferenças. Ao ensinar valores como empatia, respeito e responsabilidade, os professores estão moldando futuros cidadãos conscientes e compassivos.

No entanto, ser professor na educação infantil também apresenta desafios significativos. Lidar com comportamentos desafiadores, apoiar crianças com necessidades especiais e estabelecer uma parceria efetiva com os pais são apenas algumas das tarefas complexas que os professores enfrentam diariamente. É essencial contar com um apoio sólido e buscar constantemente o desenvolvimento profissional, a fim de lidar com esses desafios de forma eficaz.

Em resumo, a experiência de ser professor na educação infantil é uma oportunidade única de fazer a diferença na vida das crianças. O poder de ensinar vai além da sala de aula e tem o potencial de moldar o futuro de cada aluno. Por meio do amor pelo aprendizado, criação de um ambiente acolhedor e estímulo ao desenvolvimento global das crianças, os professores nesta etapa da educação estão contribuindo para a formação de indivíduos felizes, confiantes e preparados para enfrentar os desafios que a vida apresenta.

Ser professor na educação infantil é uma jornada de autoconhecimento, aprendizado constante e um lembrete diário do poder transformador da educação. Se você tem paixão por ensinar, curiosidade para explo-

rar o mundo com as crianças e a disposição para ser um guia atencioso em seus primeiros passos na educação, então a carreira de professor na educação infantil pode ser a escolha certa para você

Quando uma criança brinca, ela está explorando o mundo, desenvolvendo suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Ao utilizar o lúdico para ensinar, o professor está permitindo que os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado, tornando-se mais autônomos e motivados.

Uma das principais vantagens do lúdico no ensino é a forma como ele proporciona uma aprendizagem mais ativa e contextualizada. Diferente do tradicional modelo de ensino expositivo, onde o professor apenas transmite o conteúdo e o aluno apenas recebe, o lúdico permite que o aluno participe ativamente na construção do conhecimento.

Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades práticas, o aluno tem a oportunidade de vivenciar e experimentar o conteúdo de forma concreta, o que facilita a compreensão e fixação do conhecimento. Além disso, o lúdico proporciona uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos conseguem relacionar o que estão aprendendo com situações reais, tornando o aprendizado mais relevante para suas vidas.

Outro benefício do lúdico é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. Durante as brincadeiras e atividades lúdicas, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a desenvolver a imaginação, a lidar com regras e limites, a resolver problemas e a expressar suas emoções de forma saudável.

Um exemplo prático do uso do lúdico no ensino é a utilização de jogos educativos. Os jogos, sejam eles analógicos ou digitais, podem abordar diversos conteúdos e disciplinas de forma divertida e interativa. Por exemplo, um jogo de tabuleiro pode ser utilizado para ensinar matemática, onde os alunos precisam solucionar desafios relacionados a operações matemáticas.

Além dos jogos, outras atividades lúdicas como dramatizações, brincadeiras de faz de conta, música e dança, também são excelentes ferramentas para tornar o ensino mais lúdico e estimulante.

É importante ressaltar que o uso do lúdico no ensino não deve ser encarado como uma forma de distrair os alunos ou de tornar o ensino superficial. Pelo contrário, o lúdico pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais profunda e duradoura, pois permite que os alunos se conectem emocionalmente com o conteúdo, o que facilita a assimilação e a retenção do conhecimento.

Além disso, o lúdico também pode ser utilizado como uma ferramenta de avaliação. Por meio de atividades lúdicas, o professor pode observar o envolvimento e o desempenho dos alunos, identificando possíveis dificuldades ou lacunas de aprendizagem, para que possa intervir de forma mais efetiva.

Diante de todos esses benefícios, é fundamental que os educadores busquem incorporar o lúdico em sua prática pedagógica. Isso pode ser feito através de planejamentos diversificados, que envolvam atividades lúdicas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Para que o lúdico seja efetivo, é importante que o professor planeje as atividades de forma a estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, considerando suas características individuais e o contexto em que estão inseridos. Além disso, é importante que o professor proporcione momentos de reflexão e discussão após as atividades lúdicas, para que os alunos possam compartilhar suas vivências, tirar suas dúvidas e aprofundar o conhecimento adquirido.

Em resumo, o poder do lúdico no ato de ensinar é inestimável. Ele permite que o processo de aprendizagem seja mais prazeroso, significativo e engajador para os alunos. Ao utilizar o lúdico, o professor proporciona uma aprendizagem mais ativa, contextualizada e desenvolve habilidades socioemocionais nos alunos. Portanto, investir no lúdico é investir no potencial de cada aluno, criando oportunidades de aprendizagem mais ricas e transformadoras.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROFESSOR NESSE PROCESSO

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

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

A relação entre o brincar e educação sempre despertou curiosidade e a atenção de diversos pesquisadores desde os mais antigos tempos da humanidade. Para Almei-

da (2013) desde o nascimento, a criança por meio do brincar e do jogar passa a compreender o mundo e a si mesma nas atividades que desenvolve cotidianamente, que aos olhos leigos parecem despretensiosas, sem utilidade, mas que para nós profissionais da educação infantil são fundamentais.

Segundo Oliveira (2005), ao brincar a criança mobiliza diversos aspectos de sua constituição humana, como afeto, motricidade, linguagens, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas que caminham sempre interligadas no desenvolvimento infantil. Assim:

"A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoções e afetividade". (OLIVEIRA, 2005, P.231).

Nesta perspectiva, compreendemos que, por meio do exercício lúdico do brincar e jogar, a criança exercita diferentes capacidades, como a de representar o mundo por meio das brincadeiras. Aprende também, a internalizar regras sociais e de jogos, exercita papéis, desenvolve conceitos como solidariedade, partilha e colaboração, assim como elabora diálogos, desenvolvendo-se de maneira integral.

Segundo Almeida (2013), ele aponta que para trabalhar com o lúdico nas escolas de educação infantil, faz-se necessário transformar este ambiente em um espaço de alegria, de boa convivência, criando cenários que promovam desafios, curiosidades, socialização entre as crianças e os seus professores. Para o autor, a criança adquire motivação quando o seu professor é alegre, entusiasmado, seguro, conhecedor, participativo e integrante desse processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste cenário é interessante ter claro que o papel do professor, em parceria com a escola de educação infantil, é um importante elo para estruturar o campo das brincadeiras das crianças. No início de cada ano letivo é importante que esses profissionais em conjunto com a Gestão Escolar discutam como organizar os tempos, espaços, materiais e interações, pois são fatores determinantes no enriquecimento e no desenvolvimento de aprendizagens lúdicas durante as brincadeiras realizadas com as crianças.

É importante também, que o profissional tenha claro os conceitos do que é brincar, jogar e o lúdico e sua inserção no currículo da educação infantil, visto que envolvem aspectos éticos, morais, biológicos, sociais dentre outros. Outro ponto importante é com relação a elaboração do planejamento do professor na educação infantil, pois precisa ser pautado pela ludicidade em todas as suas ações, valorizando a expressividade, o protagonismo e a espontaneidade infantil frente as atividades, como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagens significativas para essas crianças.

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

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

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

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

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

O processo educacional é frequentemente visto como um processo isolado do ambiente e suspenso no tempo que prepara as crianças para uma vida que parece chegar mais tarde, em outro estágio outra hora e em outro lugar.

Assim, a educação formal é separada de suas vidas e de outras possíveis formas de educação, como a fornecida por familiares, comunidades e outros ambientes, ou alternativas não formais e informais etc. Como resultado, a educação é frequentemente vista como um conjunto de conhecimentos a serem transferidos para as crianças, para que estejam prontas quando suas vidas finalmente "chegar".

Nesse sentido, torna-se um produto ou mercadoria e as crianças tornam-se as que têm e não tem. Mudar esse conceito de educação é a premissa básica para provocar mudanças mais amplas na comunidade e na sociedade em geral. Assim, o aprendizado envolveria constantemente moldar e remodelar nosso mundo interior através de nossa interação com o outro e, consequentemente, transformar o mundo exterior.

A transformação resultante não é, no entanto, o produto de uma espera passiva ou ingênua expectativa, mas inevitavelmente compreende e molda o próprio processo educacional. É por essa razão que descrevemos neste artigo o conceito de educação como um processo vital baseado na aprendizagem individual e coletiva e que interage com o nível social.

Entendemos que isso não é possível sem interagir com outras pessoas. Deste ponto de vista, nós vemos a aprendizagem como um processo coletivo moldado pelas relações entre os participantes buscar um processo educacional enraizado em políticas cooperativas, não competitivas, baseadas no diálogo e democráticas. Aprendendo em nível social, reconhecemos que o espaço educacional está imerso em uma determinada situação física, temporal e, embora seja indubitavelmente moldado por esse contexto, acreditamos que é também capaz de influenciá-lo.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo iniciamos fazendo uma breve descrição sobre o contexto histórico do lúdico na nossa civilização, observando que o brincar não é algo recente, mas que vem de séculos e vem se transformando ao longo desse tempo. Muitas dessas brincadeiras continuaram sendo transmitidas entre as gerações que se sucederam ao longo desse período e estão no cotidiano de muitas crianças na atualidade, pois são frutos da cultura de cada uma das nações existentes.

O brincar ao longo das últimas décadas passa a ter um olhar diferenciado, na qual por meio de leis começam a ser asseguradas as nossas crianças o direito ao brincar nos espaços escolares, principalmente na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, onde devemos estimular o desenvolvimento pleno das crianças em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico, histórico e social, além de garantir esse direito em todos os lugares e com as condições necessárias para a sua prática. Por fim, discutimos quais são as contribuições que o brincar pode trazer para o desenvolvimento da criança e qual o papel dos professores nesse processo. É importante entender que o brincar possibilita que a criança possa desenvolver vários aspectos como o afeto, motricidade, linguagens, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas. O brincar possibilita que a vários aspectos como a sua forma agir, pensar, dividir e compartilhar determinada brincar sejam compreendidas pelas crianças, e consequentemente, cada uma será a responsável pela construção da sua autonomia nesse processo. Com relação ao professor é importante que ele saiba observar, planejar e colocar em prática ações que estimulem o brincar das mais diferentes formas no ambiente escolar, onde a sua formação deve favorecer o brincar nos mais diferentes contextos, valorizando as culturas locais, os materiais existentes e o que as crianças já sabem, além de que seu planejamento possa valorizar a expressividade, o protagonismo e a espontaneidade infantil frente as atividades que irá trabalhar.

Com os estudos e pesquisas realizadas para a realização deste trabalho, pode-se concluir que, o jogo, a brincadeira e o lazer fazem parte do aprendizado humano. Quando uma criança brinca ela não está dando um tempo no aprendizado, mas, continua aprendendo, interagindo, trocando experiências, descobrindo novos saberes, aumentando sua rede de informações.

É importante observar o quanto as atividades pedagógicas, podem lucrar com a inclusão do lúdico no seu currículo pois, ao participar de um jogo, de uma brincadeira, o educando se desarma e, enquanto brinca, assimila saberes sem o perceber e principalmente, aprende a interagir em grupo, respeitando o outro e a si mesmo e construindo uma rede de Interrelações positivas que tornaram mais viável a sua atuação em sociedade na sua vida adulta.

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

A descoberta da importância do trabalho com jogos e brinquedos no processo de aprendizagem permitirão aos educadores uma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano e o envolvimento participativo das crianças nas atividades. Faz-se necessário que, nesta relação, o educador direcione a atividade e estabeleça os objetivos para que o lúdico contribua na construção do conhecimento. A brincadeira precisa ter um caráter pedagógico e promover a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de PLACCO, V. M. N. de S (0rgs): As relações interpessoais na formação de Professores; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004. ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

PIAGET, Jean. A formação simbólica da criança. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Moacir da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S.

(orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S.

Paulo: Loyola,2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

ALESSANDRA BIZACO

RESUMO

A influência dos contos de fadas na aprendizagem infantil é um tema relevante para a compreensão de como a prática educativa pode influenciar a formação e desenvolvimento da criança, em todos os aspectos humanos, especialmente quando considerada a psicologia dos contos. Este trabalho intenciona tal compreensão, analisando a origem dos contos de fadas, proporcionando uma relação da psicologia das histórias com o processo de ensino-aprendizagem, além da importância em observar como o conto de fadas permite que a criança conquiste uma formação integral, por meio das dimensões pedagógicas abordadas pelo professor em sala de aula, cuidando para que ocorra a contextualização no ensino de modo a promover uma aprendizagem significativa para a criança. O estudo remete-se à importância da adoção do lúdico como prática pedagógica, assim como a construção do sujeito por meio da imaginação, proporcionada ao ouvir contos e criar histórias. Sendo assim, o estudo objetivou identificar as contribuições dos contos de fadas para a aprendizagem infantil. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura que permitiu a percepção de como os contos de fadas podem auxiliar o processo de aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Psicologia dos contos; Educação.

ABSTRACT

The influence of fairy tales on children's learning is a relevant topic for understanding how educational practice can influence the formation and development of children, in all human aspects, especially when considering the psychology of fairy tales. This work intends on such an understanding, analyzing the origin of fairy tales, providing a relationship between the psychology of stories and the teaching-learning process, in addition to the importance of observing how the fairy tale allows the child to gain an integral formation, through of the pedagogical dimensions addressed by the teacher in the classroom, ensuring that contextualization occurs in teaching to promote meaningful learning for the child. The study refers to the importance of adopting the ludic as a pedagogical practice, as well as the construction of the subject through imagination, provided by listening to tales and creating stories. Therefore, the study aimed to identify the contributions of fairy tales to children's learning. The methodology used to carry out the work was bibliographical research with a literature review that allowed the perception of how fairy tales can help the children's learning process.

Keywords: Fairy Tales; Psychology of short stories; Education.

INTRODUÇÃO

O tema abordado intenciona a compreensão de como a literatura infantil pode ser utilizada em sala de aula, focando os contos de fadas devido às contribuições educacionais presentes em tais histórias. A escolha por esta abordagem deve-se a possibilidade de utilizar os contos como recurso didático, independente da situação social ou cultural da criança, desde que sejam trabalhos de maneira consciente pelos docentes, de modo a focar os momentos de aprendizagem, não banalizando seu uso, encontrando sempre histórias adequadas ao conteúdo estudado.

Os contos de fadas encantam crianças e adultos pelo mundo há muitos séculos, exercendo influências na formação infantil e auxiliando no desenvolvimento dos aspectos humanos, devendo ser aproveitado nas escolas não apenas como entretenimento, mas como parte do processo de ensino-aprendizagem (LIMA E ROSA, 2012).

A escola é o espaço que proporciona à criança a descoberta de habilidades desconhecidas, assim como as limitações de modo a trabalhá-las constantemente. O processo de ensino-aprendizagem representa a potencialização das dimensões humanas em todos os aspectos, associando o que precisa ser ensinado à realidade do aluno, promovendo uma aprendizagem significativa (MACIEL, 2010).

Este trabalho tem como objetivo identificar as contribuições dos contos de fadas para a aprendizagem infantil. Como objetivos específicos, estão: identificar a importância dos contos de fadas na infância; ressaltar a psicologia dos contos de fadas na infância; relacionar a psicologia dos contos de fadas à aprendizagem infantil.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de direcionamento dos contos de fadas para a vida cotidiana escolar permite que a criança seja capaz de imaginar e abstrair informações que a levam ao conhecimento, despertando maneiras criativas de solucionar problemas e conquistar objetivos. Porém, a utilização das histórias deve ser planejada previamente pelo professor que precisa estar motivado para contar histórias, despertando a curiosidade das crianças e possibilitando que o processo seja de qualidade.

Para tanto, a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, buscando em livros, artigos e revistas, autores que tratam a temática, contribuindo para a fundamentação deste artigo.

OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fada são histórias eternas que ultrapassam as dificuldades sociais das épocas, indestrutíveis devido a uma importante contribuição aos valores apresentados por meio das gerações que acabam descobrindo e redescobrindo os contos, buscando uma relação fantasiosa com a realidade para encantar leitores de todas as idades, culturas e situações econômicas (PEREIRA E HILA, 2007).

Paiva (2008) chama atenção para necessidade de perceber a existência dos contos de fadas que desde os primórdios, com histórias que encantam não apenas as crianças, mas os adultos que acompanham as narrativas.

A sistematização para classificar os contos está baseada na identificação do tipo de enredo e o perfil dos personagens narrados na história. A classificação ainda é mantida em quatro grupos maiores, separados por: contos de animais; facécias ou anedotas; outros - tipos não classificados e contos de fadas propriamente ditos (FERREIRA, 2007).

Dentro desta classificação, os contos de fadas são ainda subdivididos entre: os contos de fadas ou contos de encantamento; contos de fadas legendários ou religiosos; contos de fadas novelísticas e contos de fadas sobre gigante, ogro ou diabo logrado. Os primeiros, contos de fadas ou encantamento, também sofrem divisões entre contos com opositor sobrenatural; contos com cônjuge ou outro parente; conto sobrenatural ou enfeitiçado; tarefa sobrenatural; ajudante sobrenatural; objeto mágico; poder ou conhecimento mágico; contos com outros elementos mágicos (LIMA E ROSA, 2012).

As fadas são seres narrados com maravilhosos, geralmente relacionados à realeza nos contos, além de abordar um mundo místico de gigantes, bruxas, gênios, anões, objetos mágicos e espaços fora do real. As fadas são originárias das histórias americanas e do folclore ocidental, prevalecendo sua presença em situações sobrenaturais, auxiliando os humanos em situações de resolução impossível. Além disso, as fadas conversam com animais e surgem para nortear as tomadas de decisões que envolvem uma problemática social (PAIVA, 2008).

Os personagens e os acontecimentos presentes nos contos de fadas demonstram conflitos internos, indicando a solução para a problemática por meio de ações que implicam na busca por uma humanidade mais elevada e pacífica. Por mais que o homem tente parecer ou agir como um herói, sempre estará em posição inferior a ele devido sua grandeza majestosa, composta por uma força espiritual, contando com a ajuda divina para resolver qualquer situação insatisfatória para a sociedade (LIMA E ROSA, 2012).

Sendo assim, os mitos são narrações realizadas para qualquer pessoa e por qualquer pessoa, independente do ambiente que estiverem inseridos, reduzindo seu significado inicial ao resumo de histórias de entretenimento. As características que relacionam os contos e os mitos permitem explicar a semelhança entre uma estrutura narrativa e outras formas artísticas que foram surgindo ao longo dos anos, como as lendas heroicas. Esta relação possibilita o entendimento do uso dos contos de fadas desde o início do sistema educacional até os dias atuais, presente, principalmente, na Educação Infantil (FERREIRA, 2007).

Os contos de fadas já foram utilizados até como meios terapêuticos pela medicina hindu, acreditando-se que, pela meditação, os contos conduziriam a visualização da natureza do conflito interno, responsável por causar dores e perturbações, apontando, assim, a resolução para tal problema. Os contos de fadas sofreram análises sobre seus reais significados na psicanálise, contribuindo para desvendar manifestos e encobertos da mente consciente, pré-consciente e inconsciente (LIMA E ROSA, 2012).

Os contos de fadas fazem parte da história milenar da humanidade e sua existência é importante para a formação e a aprendizagem, desde a infância, pois a ouvir uma história a criança é convidada a aprimorar sua imaginação, contribuindo de forma significativa para o início da aprendizagem, além de propor que a prática de leitura faça parte da realidade da criança, estendendo à fase adulta, permitindo a construção de um caminho de descobertas infinitas a fim e entender a realidade social, cultural e política de uma época.

A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS

O conto de fadas não pode ser explicado, de modo que às crianças percebam como as histórias são cativantes, a fim de que o encantamento não seja destruído. Quando a criança ouve a história e é conduzida a sua interpretação por meio da imaginação, um convite para que ela se sinta capaz de resolver os problemas que encontrar é realizado, mas se a história perder o encanto e for explicada, a criança torna-se insegura, acreditando que existe apenas uma verdade, além de precisar sempre de algum adulto para auxiliá-la no domínio de problemas (COSTA, 2013).

"As interpretações adultas roubam da

criança a oportunidade de sentir por conta própria, através de repetidas audições acerca da história, em que enfrentou com êxito uma situação difícil" (BETTERLHEIM, 2007, p.37).

De acordo com os estudos da psicologia, a psique humana é constituída de três elementos fundamentais: Id (princípio do prazer), Ego (princípio da realidade) e Superego (princípio moral). Ao nascer, o homem possui apenas a Id; as demais estruturas são adquiridas conforme o indivíduo relaciona-se com o meio que o cerca, pela comunicação, troca de experiências, culturas, conhecimentos, ou seja, a partir da socialização do sujeito (FERREIRA, 2007).

A Id é a fonte da energia humana vital, que sustenta e motiva as ações o homem em busca da satisfação dos desejos e, apesar de não ser uma satisfação concreta, a imaginação permite que não haja uma preocupação com limites entre o tempo e o espaço, podendo ser alcançado por meio de realizações alucinógenas (OLIVEIRA, 2010).

Betterlheim afirma que

Nos contos de fadas existe um ponto extremamente importante que é a existência de fatores internos ao pensamento, muitas vezes ocultos (a Id, o Ego e o Superego) que se incluem aos sonhos dos espectadores dessas histórias. (...) os contos de fadas os protagonistas sempre têm um final feliz, fazendo demonstrações de "solicitações do superego em conflito com uma ação motivada pelo Id e com desejos de autopreservação do Ego", de modo à satisfação dos desejos (BETTERLHEIM, 2007, p.54).

Portanto, toda criança enfrenta, durante a infância, um longo processo de purificação dos desejos provocados pela Id e, pelos símbolos narrados nos contos de fadas, o imaginário auxilia na resolução de conflitos que envolvem o maravilhoso, mas partem de uma situação concreta da realidade, ocorrida em lugares fora do limite e do espaço da criança que ela possa caminhar, explorar e descobrir algo novo.

O próprio "Era uma vez" que inicia a maioria dos clássicos infantis de contos de fadas é eterno à Id, pois os personagens de bruxos, ogros, princesas, animais encantados, entre outros, são símbolos utilizados para representar os sentimentos humanos retraídos (BETTERLHEIM, 2007).

Bezerra (2008) chama atenção para o fato de que não basta a história narrar fadas atrapalhadas, bruxa boas ou gigantes para que seja um conto de fadas, não cabendo o símbolo de dimensão maravilhosa apenas aos nomes ou personalidades dos personagens, mas sendo necessário a leitura de seu contexto para identificar uma história como um conto magico ou não. A magia não se manifesta pelo fato de existirem fadinhas em um conto, mas na ação e no comportamento que estas fadas realizam diante das situações a que são apresentadas nas rotinas expostas na narração.

Segundo Betterlheim (2007), mesmo que um conto esteja repleto de imaginação ou irracionalidade, onde o maravilhoso é a resposta para todos os problemas encontrados, pode existir um disfarce nos sentimentos das crianças por meio da magia, como a raiva em ser abandonado pelos pais, causando um importante impacto na persistência em acreditar na felicidade, mesmo que pareça difícil a princípio. É justamente a psicologia que estuda os processos que compõe a psique inconsciente, os conceitos reprimidos pelos sujeitos e os desejos que o indivíduo não consegue revelar, estudando as possíveis causas da angústia humana.

Neste contexto, os contos de fadas auxiliam as crianças na interpretação de situações e na capacidade fantasiosa. A parte emocional da criança é desenvolvida mais facilmente de modo que ela entenda a realidade que está inserida e perceba que seus conflitos podem ser resolvidos, associando o final feliz dos contos ao seu próprio final feliz (OLIVEIRA, 2010).

As emoções presentes nos contos de fadas surgem a partir de representações psíquicas que revelam os dramas humanos em uma linguagem lírica transformando os desejos pessoais em aceitáveis à consciência humana, simbolizando fantasias universais (PAIVA, 2008).

O ensinamento que os contos de fadas proporcionam às crianças é de extrema importância para que os conflitos internos sejam resolvidos a partir dos auxílios externos de suas experiências. Problemas como mau relacionamento entre pais e filhos, escolhas erradas de caminhos diversos, enfermidades, angústias e sentimentos ruins aparecem nos contos e as crianças percebem que as alegrias, insistências, determinação, vontade de mudar podem acontecer pelo sentimento ou pensamento do sujeito, tudo dependendo da maturidade e do nível das preocupações internas que cercam a vida da criança (LIMA E ROSA, 2012).

As fadas simbolizam sentimentos de felicidade e amor, espalhados por onde passam. São seres místicos e misteriosos que enriquecem o ambiente com seu amor, encantando as crianças com suas luzes, além de continuarem presentes na vida adulta quando existe paixão. As fadas são detentoras de objetos mágicos que emitem a eles o poder de interferir na realidade de seres humanos e seres encantados, desde que o indivíduo tenha um bom coração e vontade de fazer o bem (BETTERLHEIM, 2007).

As fadas surgiram nos contos para simbolizar a meiguice, beleza e amor, mas não se sabe ao certo em que momento elas passaram a fazer parte das histórias ou qual

país foi o responsável por esta introdução. O primeiro autor quem mencionou as fadas foi Pompônio Mela no século I (depois de Cristo), citando as fadas como fêmeas dos elfos, com asas de libélulas e varinha de condão para realizar seus feitiços e encantamentos (OLIVEIRA, 2010).

Em alguns contos, as fadas são retratadas como mulheres humanas, que vivem na natureza e apresentam dons para o místico e o saber, induzindo o pensamento humano sobre si mesmo ao mais profundo tipo de conhecimento possível. Outros contos representam as fadas em formato minúsculo e uma terceira definição de fadas trata como um ser parcialmente material e parcialmente espiritual, que apresentam poderes em sua essência de transformar o que estiver à volta, de acordo com suas vontades, alterando a própria aparência conforme as necessidades, podendo ser invisíveis ou não (FRITZEN E CABRAL, 2007).

Sendo assim, os contos de fadas são maravilhosos e mágicos devidos, principalmente, à presença das fadas, despertando a curiosidade pela riqueza do conteúdo narrado, revelando sentimentos e situações humanas de uma maneira fantasiosa que leva à reflexão, pois em alguns momentos os homens encontram problemas que não sabem resolver e, mediante as histórias dos contos, fica mais fácil descobrir soluções para tais situações.

Os contos de fadas são antigos e eram contados oralmente nas comunidades onde a alfabetização era precária ou nula. Após o surgimento dos espaços educacionais e das escolas, o perfil das famílias mudou e o contar histórias correu o risco de desaparecer, mas muitos escritores ficaram preocupados com esta situação, promovendo coletâneas com histórias contadas oralmente pelos povos e registradas em papel, de modo a preservar a cultura e dar continuidade aos contos maravilhosos. Houve muitas modificações nas histórias narradas, mas o objetivo permaneceu o mesmo: distrair, encantar e até assustar as crianças do mundo inteiro (BETTERLHEIM, 2007).

Atualmente, muitas são as maneiras da criança conhecer os contos de fadas, iniciando nas famílias com costume de contar histórias para as crianças dormirem, seguindo para a leitura nas escolas, ou mesmo os contos que são adaptados no formato de cinema, permitindo à criança não alfabetizada um livre acesso aos contos quando desejarem, sem precisar depender da leitura de um adulto (LIMA E ROSA, 2012).

Sigmund Freud criou a teoria de que as pessoas ficam doentes conforme reprimem suas angústias e sentimentos. Durante suas consultas, o médico incentivava seus pacientes a dizerem o que viesse a cabeça, desvendando os sentimentos que estavam reprimidos, curando muitas doenças mentais. Freud estudou o desenvolvimento dos adultos ao ouvir relatos sobre suas experiências infantis, desvendando mistérios sobre enfermidades incuráveis (PAIVA, 2008).

Bettelheim (2007) afirma que a agressividade e o descontentamento que as crianças apresentam com seus irmãos, mães e pais são observados em diversos contos, relacionando as necessidades humanas à fantasia dos contos, como no caso do medo e da rejeição, trabalhos em João e Maria; a rivalidade entre irmãos na Cinderela; a separação entre as crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

Cada conto de fadas 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 pelos personagens e do enredo, além de abordar instâncias psíquicas e questões de convivência da relação mãe-criança (PEREIRA E HILA, 2007).

Entre os principais elementos que compõe as histórias, as fadas simbolizam o nascimento ao participarem de conselhos familiares, além de serem representadas como madrinhas, referenciando-as como seres que protegem as crianças de qualquer situação ruim, tirando o perigo do caminho dos sujeitos. Quando as fadas são más, sua imagem é oposta a iniciação, traduzindo-as como seres que acabam sendo derrotadas no final, mas em sua versão benéfica, as fadas são o anjo da guarda da criança (BETTELHEIM, 2007).

Quanto à simbologia dos ogros e gigantes, são seres que representam a luta imaginária do homem contra as obscuridades, as forças malignas e irracionais, buscando uma paz absoluta, apesar de suas diferenças com a humanidade. Seu objetivo é utilizar a força como proteção e não para o mal. Já os espelhos mágicos, presentes em contos como “A Branca de Neve e os Sete Anões” e “A Bela e a Fera”, permitem uma reflexão sobre a verdade, seja com valores bons ou ruins, demonstrando os desejos mais íntimos do coração humano (PEREIRA E HILA, 2007).

Os heróis dos contos de fadas são personagens que lutam pela satisfação pessoal, alcançando sua dignidade após enfrentar a iniciação, referentes ao encontro do homem com o amor. A simbologia dos heróis significa a passagem do homem pela imaturidade, refletindo como a maturidade é conquistada após o enfrentamento das adversidades. A sexualidade representa este processo de transição entre imaturidade e maturidade humana, representada pelo “prêmio” de conquistar o coração da donzela da história (PERROW, 2010).

As representações das histórias de contos de fadas podem ser encontradas em

filmes e novelas quando abordam a partida do indivíduo em busca da identidade e desenvolvimento pessoal, exigindo um breve desligamento familiar. Ao retornarem, os sujeitos aparecem mais amadurecidos e, geralmente, conquistam posições sociais melhores e uma família bem estruturada, finalizando com um propósito de felicidade aos personagens que sofreram durante a trama, castigando os maus sujeitos com finais penosos ou constrangedores (PEREIRA E HILA, 2007).

As fantasias dos adultos são transferidas para os personagens televisionados na tentativa de encontrar respostas para conflitos cotidianos, simbolizadas em novela acompanhadas diariamente; as pessoas demonstram seus sentimentos reprimidos ao chorar com a moça que perde seu filho, quando alguém morre por um acidente ou doença terminal, ou quando algum personagem alcança um objetivo (BETTERLHEIM, 2007).

Quando a novela acaba, o homem retorna a sua realidade pessoal, aliviado com a notícia de que o bem venceu o mal, criando expectativas e esperanças internas de que, assim como na novela, seu problema também terá uma solução, pois sias escolhas não prejudicaram ninguém. Esta mensagem transferida pelos contos de fadas é o que movimenta e impulsiona a vida humana (PEREIRA E HILA, 2007).

A principal simbologia dos contos de fadas é, justamente, as expectativas com a realidade interna do indivíduo que busca, incessantemente, uma solução para as dificuldades externas, desenvolvidas após um sentimento de angústia que aspira por soluções viáveis à sua necessidade atual (PERROW, 2010).

Bettelheim (2007) afirma que os contos de fadas refletem o reconhecimento do homem e seus problemas, propondo soluções que só podem ser elaboradas na imaginação. Os significados simbólicos estão ligados à dilemas enfrentados ao longo da vida humana, exigindo uma necessidade de defender suas vontades e independência desde criança, encontrando nas histórias maravilhosas, categorias que, relacionadas à realidade, simbolizam a expectativa de eliminar os problemas e as dificuldades do cotidiano humano.

A moral desejada nos contos de fadas é aquela em que o bem recebe uma espécie de recompensa, alcançando o domínio do objeto almejado. Além disso, a punição do mal representa uma conquista social ao demonstrar que, agindo de modo a prejudicar outros sujeitos, o indivíduo sofrerá até que aprenda a conviver em comunidade (FERREIRA, 2007).

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS PARA EDUCAÇÃO

Apesar dos contos de fadas não terem sido criados com o propósito de agradar as crianças, eles são uma representação milenar da cultura dos povos antigos. Muitos autores interviram no contexto das histórias ao longo dos anos, modificando-as de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem das crianças, principalmente na Educação Infantil. Este processo é possível, pois o interior dos contos de fadas valoriza acontecimentos reais da vida humana; sua mensagem, ao longo da história representa um caráter místico capaz de transformar a linguagem fantasiosa em linguagem social, cultural e política (MATOS E SORSY, 2008).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as crianças 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 crianças 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 por meio do enriquecimento de seus conhecimentos culturais, políticos e sociais (COSTA, 2013).

Sendo assim, os contos de fadas proporcionam a identificação de respostas para as ansiedades infantis dentro das diversidades encontradas no mundo, permitindo que haja subsídios capazes de sustentar uma vida adulta de determinação e envolvimento com a realidade.

Quando este período de fantasia é interrompido, porém, a construção da personalidade infantil acaba encerrada, deixando de lado o fornecimento de situações que incentivam a busca por melhoras, levando à criança apenas ao refúgio dos problemas. Os contos de fadas iniciam na vida infantil um processo de autoconhecimento para identificar as possibilidades de cada sujeito em superar as dificuldades que surgirão, eventualmente, na vida adulta (MACIEL, 2010).

Quando a criança é convidada a viver a oportunidade de lidar com as diferentes realidades por meio da leitura de contos de fadas, proporcionadas pelas famílias e pelos professores, 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 literatura é uma maneira de deixar a mente sempre pronta para trabalhar nas situações adversas, encontradas no cotidiano (BEZERRA, 2008).

Os contos de fadas são uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem 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, a intenção abordada quanto aos aspectos psicológicos para as crianças torna as possibilidades de amadurecimento e aprendizagem mais próximos da realidade (COSTA, 2013).

O adulto leitor precisa ter consciência que sua atitude influencia no significado da leitura para as crianças. Quando a criança ouve uma história, elá 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 organizár os pensamentos da criança, ampliando seu repertório de conhecimentos (MATOS E SORSY, 2008).

Portanto, existem muitas lacunas no ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à educação infantil, referente ao descarte da leitura dos contos de fadas. Todos os segmentos sociais sugeridos às pessoas (família, escola, igreja, trabalho) aborda 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 aceca das possíveis melhoras (PEREIRA E HILA, 2007).

Os contos de fadas são, em sua grande maioria, o primeiro contato das crianças 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 a valorização dada pela mídia na produção de filmes, desenhos sobre reinos mágicos, histórias em quadrinhos, entre outros (COSTA, 2013).

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 à criança caminhos de atribuição de significado para sua própria realidade (FRITZEN E CABRAL, 2007).

Os contos de fadas abordam temas como pressões interiores que o sujeito deve 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 um crescimento pessoal a partir de exemplos que envolvem uma situação de alívio temporário ou permanente, de acordo com a dificuldade encontrada. Este processo reafirma a preferência por determinado gênero literário. A criança acaba se identificando com certos personagens, mais do que com outros, devido à exposição dos sentimentos de angústias enfrentadas por eles, reconhecidos na vivência real humana. Toda a carga de sentimentos presente nos contos propicia à criança um envolvimento cada vez maior com o texto (BETTELHEIM, 2007).

Desde o princípio, o contato com os contos de fadas deve ser prazeroso, despertando na criança o desejo de experimentar os prazeres pessoais na leitura que, progressivamente, permite uma condução dos desejos e curiosidades em conhecer novos contos fictícios por meio de outros gêneros, fortalecendo o processo de formação do leitor literário. Sendo assim, é possível identificar a importância dos contos de fadas para as crianças, durante sua vida de leitores iniciantes (PAIVA, 2008).

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 à Educação Infantil auxiliam na continuidade do interesse pela leitura e produções textuais. Alguns autores, porém, apontam a necessidade de rever as práticas educativas dos professores de modo a atingir com êxito esta formação leitora (MATOS E SORSY, 2008).

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

Neste contexto, 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 literário (COSTA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho foi possível compreender a necessidade de atrelar as teorias à prática de ensino em sala de aula. A ausência de conhecimentos teóricos pode inferir de forma negativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas, interrompendo o interesse das crianças por aprender a leitura e escrita de maneira prazerosa, que proporcione ferramentas essenciais para sua formação.

Segundo as referências estudadas, verifica-se que os contos de fadas são, enquanto literatura, o gênero mais conhecido pelo público infantil devido, principalmente, a intensa circulação nas mídias em filmes,

contos, áudios, vídeos e maneiras acessíveis às crianças, jovens e adultos, despertando a autonomia para praticar a leitura ou escutar uma história em qualquer lugar, sem depender de outra pessoa par realizar a narração dos contos.

Devido à estrutura e o conteúdo dos contos de fadas, percebe-se que os contos provocam um significativo envolvimento do leitor infantil, assim como uma maior identificação com personagens e enredos, motivando a repetição da leitura literária. No contexto da escola, o professor deve realizar a mediação na relação entre a criança e a leitura dos contos de fadas, favorecendo o prazer e fortalecendo o processo de formação do sujeito leitor.

Despertar na criança o desejo por novas leituras é algo que deve ser feito de maneira consciente e planejada, por isso, o professor deve sempre procurar selecionar livros que atendam às exigências de caráter literário, além de proporcionar um ambiente propício para narrar as leituras das histórias, conhecendo previamente o que vai contar para que a criança perceba as entonações nos momentos exatos, despertando interesse e curiosidade pela história.

A escola pode se tornar um ambiente propício para realizar o ato da leitura em atividades prazerosas, sem utilizar a literatura como pretexto para trabalhar outras questões que não seja a leitura em si. Os contos de fadas podem ser o primeiro contato das crianças com a magia de uma boa leitura, e por isso, não devem ser menosprezados ou trabalhados de qualquer maneira, como se a sua leitura não tivesse relevância nenhuma para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

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

BEZERRA, R. L. Do conflito do leito à mediação do professor: o ensino através da ficção dos contos de fadas. (Tese de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2008.

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

FRITZEN, C.; CABRAL, G. Infância: Imaginação e Infância em debate. 1ª ed. Campinas: Papirus, 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 18/08/2020.

MACIEL, R. C. O espaço da literatura na sala de aula. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 20). Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf>. Acesso em: 11/04/2023.

MATOS, G. A; SORSY, I. O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

PAIVA, A. M. Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor. 15ª ed. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

PEREIRA, S. C. B; HILA, C. Novos olhares para o gênero fábula: uma proposta de sequência didática para as quintas séries. UNOESTE, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos.pdf>. Acesso em: 11/04/2023.

PERROW, S. Histórias curativas para comportamentos desafiadores. Tradução de Joana Maura Falavina. 1ª ed. Antroposófica: Federação da Escolas Waldorf no Brasil. 2010.

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.

SEPARAÇÃO E RECICLAGEM DO LIXO

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

RESUMO

Com o advento da Revolução Industrial a sociedade moderna passa a vivenciar novas perspectivas de consumo e aquisição de bens produzidos em escalas cada vez maiores e com menores preços. Atrelado a isto, o estímulo ao consumismo tem causado inúmeros problemas ambientais, pois cada vez consome-se mais e por vezes sem necessidade o que se incide no descarte contínuo de resíduos sólidos. Caso este processo não ocorra de forma adequada, ou seja, os dejetos sejam depositados em aterros sanitários, os impactos ambientais se tornam ainda maiores. Em decorrência disto, o artigo desenvolvido almeja discutir as influências do lixo na sociedade moderna bem como os processos necessários para a redução dos impactos causados. A metodologia de pesquisa utilizada para o alcance destes objetivos baseou-se em análises bibliográficas.

Palavras-Chave: Reciclagem; Coleta Seletiva; Lixo.

ABSTRACT

With the advent of the Industrial Revolution, modern society begins to experience new perspectives of consumption and acquisition of goods produced in ever larger scales and with lower prices. Linked to this, the stimulus to consumerism has caused numerous environmental problems, as more and more is consumed and sometimes unnecessarily, which affects the continuous disposal of solid waste. If this process does not occur properly, that is, the waste is deposited in landfills, the environmental impacts become even greater. As a result, the developed article aims to discuss the influences of garbage in modern society as well as the necessary processes to reduce the impacts caused. The research methodology used to achieve these objectives was based on bibliographic analysis.

Keywords: Recycling; Selective collect; Trash.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Drew (1998) o incontrolável crescimento populacional verificado nos últimos anos pode ser considerado uma das principais causas para o acúmulo de lixo no meio ambiente. Desta forma, um dos grandes desafios para aqueles que vivem nas grandes cidades, é saber como garantir a qualidade de vida de seus moradores. A maioria das cidades não está preparada para receberem a grande quantidade de lixo que vai para o lixão, e que consequentemente causa um enorme impacto ambiental.

Segundo Colavitti (2003) no Brasil, cada pessoa produz cerca de um quilo de lixo por dia e são descartados, diariamente, mais de 125 mil toneladas de restos de comida, embalagens e outros resíduos. O lixo pode ser a causa de doenças como diarreias infecciosas, amebíase e parasitoses.

Há anos pensava-se que o problema do lixo seria resolvido com a reciclagem, mas hoje se sabe que a solução está no gerenciamento integrado do lixo, sendo a reciclagem uma das partes, a reciclagem trata o lixo como matéria-prima a ser reaproveitada para fazer novos produtos. Ou seja, a coleta seletiva e a reciclagem de lixo aparecem não como a solução final, mas como uma das possibilidades de redução do problema. Neste contexto, adquirir bons hábitos em casa e na escola são essenciais para melhorar a qualidade de vida e diminuir a produção de lixo.

Nas escolas, muitas vezes o plano de Ensino de Ciências contempla todas as disciplinas obrigatórias do currículo, porém, não deixa espaço para o diálogo, a discussão e o entendimento de questões sociais básicas do cotidiano que são fundamentais na construção de um cidadão crítico e comprometido com o meio ambiente. Nesse sentido, considera-se necessário tratar esta temática como objeto de discussão que vem da necessidade de conscientizar os alunos e por meio dele a sociedade sobre a importância da coleta seletiva, como instrumento para incentivar a reciclagem e para a redução do lixo, na preservação e recuperação do meio ambiente.

Desta forma, o principal objetivo deste artigo é estimular o pensamento crítico do aluno para que proporcione a mudança de hábitos despertando a responsabilidade de cada um. Neste sentido é interessante que o professor tenha propósitos bem definidos em sua prática pedagógica, para que possa conduzir seu trabalho estimulando a formação de uma consciência ambiental nos alunos e na sociedade.

De acordo com Freire (1996), “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção”. Nesse sentido, espera-se que com a exploração do tema lixo possa criar condições para que o aluno inicie um pensamento crítico em relação ao consumismo exacerbado, os avanços tecnológicos, o desenvolvimento econômico e o intenso crescimento da produção e de resíduos que contribuem para a poluição.

Cabe ao professor conduzir sua prá-

tica pedagógica na formação de pessoas críticas e preocupadas com o meio ambiente. Como afirma Freire (1996) à promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das principais tarefas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e inquieta.

2. LIXO: RESÌDUOS SÓLIDOS

As evoluções tecnológicas que tiveram seu início a partir da Revolução Industrial no decorrer do século XVII trouxeram inúmeras transformações no processo produtivo, na quantidade de itens à disposição da população e a facilidade de descarte e substituição de um produto por outro.

Acompanhando tais mudanças nota-se que a população aumentou devido a melhoria da qualidade de vida e ampliação de renda que trouxe consigo novos padrões de consumo e consumismo.

Ilustrando este contexto, Mattos e Granatto (2005) afirmam: "O lixo está diretamente relacionado com o aumento da população humana e de suas necessidades".

Os primeiros povoados datam de 8.000 a.C. e marcaram o início do período histórico. Na pré-história, os seres humanos eram nômades e se dedicavam à caça de animais e coleta de raízes, tubérculos e frutos dos vegetais. A produção de lixo era pequena e não se acumulava.

A transição para o período histórico foi marcada pela fixação de populações humanas em determinados locais propícios à prática de pastoreio e da agricultura. Esses lugares habitados passaram a acumular lixo. A criação de animais e a produção de alimentos permitiram um rápido crescimento da população humana e, consequentemente, um aumento do lixo no mundo.

Em consonância com este processo assim como o consumo o descarte de lixo aumentou significativamente exigindo dos governos a tomada de medidas embasadas no recolhimento destes sedimentos, transporte e deposição adequada como forma para evitar o aumento de roedores e insetos transmissores de doenças.

Como reflexo desta situação repetida em inúmeros países, Dias (1997) alerta:

As cidades do ponto de vista ecológico são consideradas parasitas do ambiente rural. Estudiosos afirmam que a cidade é uma espécie de animal gigantesco, imóvel que o tempo todo consome oxigênio, água e alimentos, e excreta gases tóxicos e restos orgânicos. Não sobreviveria por dez dias sem a entrada dos recursos naturais dos quais depende. Os ecossistemas afetam e são afetados pela biosfera inteira. Nas cidades, precisamos aprender a gastar menos e aprender a reciclar. (DIAS, 1997, p.20).

Esta percepção relata de forma nítida a inter-relação existente entre cidade e campo, sendo a primeira responsável por praticamente todo o lixo produzido por uma sociedade inteira devido a concentração populacional que apenas consome os alimentos enviados pelo campo e em contrapartida produz uma grande massa de resíduos sólidos nem sempre descartados adequadamente o que amplia os impactos ambientais.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 1987), os sólidos pela sociedade, classificam-se em:

Resíduos nos estados sólidos ou semissólidos ou que resultam da atividade da comunidade, de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição.

Considera-se também, resíduo sólido, os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle da poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos d'água. (AMORIN, 1996, p.50).

Desta forma, o lixo é classificado como todo o resto das atividades humanas, considerado inútil, indesejável ou descartável pelos seus geradores, sendo classificado de acordo com sua origem e composição.

A origem do lixo correlaciona-se ao local em que foi produzido, assim como mencionado anteriormente, é proveniente de residências, comércios, indústrias, hospitais, setores públicos e lixos especiais, definidos pela ABNT (1987) da seguinte forma:

Lixo domiciliar- Gerado basicamente nas residências constitui-se de restos de alimentos, produtos deteriorados, jornais e revistas, embalagens em geral, papel higiênico, fraldas etc.

Lixo comercial- Gerado pelos diferentes segmentos do setor comercial, tais como, supermercado, estabelecimentos bancários, lojas, bares, restaurantes, etc. O lixo deste estabelecimento é composto principalmente por papéis, plásticos e embalagens diversas.

Lixo industrial- Originado nas atividades dos diversos ramos da indústria, podendo ser formado de cinzas, lodos, resíduos alcalinos ou ácidos, papéis plásticos, metais, vidros e cerâmica, borracha, madeira etc.

Lixo hospitalar- Produzido por hospitais, clínicas, laboratórios, farmácias, clínicas veterinárias, postos de saúde, etc. Constitui-se de agulhas, seringas, gazes, algodões, órgãos e tecidos removidos, meios de cultura, animais usados em testes, sangue, luvas descartáveis, remédios com prazos de validade

vencidos, filmes fotográficos de raios-X, etc. Nestes locais, os resíduos representados por papéis, restos de preparação de alimentos, embalagens em geral, que não entram em contato direto com pacientes, são classificados como lixo domiciliar.

Lixo público- Originado nos serviços de limpeza pública, incluindo varrição de vias públicas, repartições públicas escolas, limpeza de feiras livres, praias, terrenos, córregos. É constituído principalmente por restos de vegetais, podas de árvores, embalagens, jornais, madeiras etc.

Lixo especial- Composto principalmente por resíduos da construção civil, tais como restos de obras e demolições, por animais mortos e restos de atividades agrícolas e da pecuária, como embalagens de agroquímicos e adubos, restos de colheita, ração etc.

No que condiz a composição, Jardim (1995) o caracteriza como:

Seco: papéis, plásticos, metais, tecidos, vidros, madeiras, bituca de cigarro, isopor, lâmpadas, parafina, cerâmicas, porcelana, espumas e cortiças;

Molhado: restos de comida, bagaços de frutas e verduras, legumes, ovos.

Orgânico: cascas e bagaço de frutas, folhas secas e cascas de ovos, restos de alimentos, papéis molhados e engordurados. O material orgânico pode ser utilizado para a compostagem.

Inorgânico: produtos manufaturados como plásticos, vidros, borrachas, tecidos, metais em geral, tecidos, isopor, lâmpadas, velas, parafina, cerâmicas, porcelana, espumas, cortiças.

Rejeitos: lixo de banheiro, lenço de papel, curativos, fraldas descartáveis e absorventes higiênicos.

Perigosos: lâmpadas fluorescentes, baterias de celulares, pilhas e embalagens de agrotóxicos. Os materiais perigosos devem ser devolvidos à empresa fornecedora.

De acordo com sua origem e classificação o lixo necessita ser descartada adequadamente uma vez que é responsável por um dos mais graves problemas ambientais de nosso tempo. Seu volume é enorme e vem aumentando intensa e progressivamente, principalmente nos grandes centros urbanos, atingindo quantidades impressionantes.

Em meio as perspectivas mencionadas anteriormente cabem mencionar os estudos de Mattos e Granatto (2005, p.20) que observam:

A produção de lixo é um problema no mundo todo, e dar a ele um destino adequado é um dos grandes desafios das administrações públicas. A coleta e o depósito final do lixo estão entre os mais importantes serviços da saúde pública e bem-estar social. (MATTOS e GRANATTO, 2005, p.20).

Quando depositado de forma inadequada, o lixo serve de abrigo e fornece alimento para ratos, moscas, baratas e outros animais permitindo a proliferação de agentes de inúmeras doenças como fungos e bactérias.

As consequências da disposição inadequada do lixo no meio ambiente são a proliferação de vetores de doenças (como ratos, baratas e micróbios), a contaminação de lençóis subterrâneos e do solo pelo chorume (líquido escuro, altamente tóxico, formado na decomposição dos resíduos orgânicos do lixo) situação que justifica a preocupação dos municípios com o tratamento e a destinação final dos resíduos sólidos urbanos.

Assim, é importante mencionar os estudos de Almeida e Rigolin (2005) que citam a possibilidade de existirem dois tipos de destinações específicas aos resíduos sólidos produzidos: os lixões ou aterros sanitários.

Os lixões são formados pela deposição inadequada do lixo geralmente em terrenos baldios pela população de seus arredores sem a preocupação com as consequências destes atos. Em algumas cidades, pessoas mais pobres os reviram em busca de alimentos que possam ser aproveitados, estando sujeitos à contaminação pelo manuseio do lixo ou ainda na medida em que os separam ampliam sua fonte de renda.

Por outro lado, os aterros sanitários são locais preparados para a recepção do lixo que é enterrado camada sobre camada, apresenta sistemas de coleta e armazenamento do chorume produzido evitando assim a contaminação dos lençóis freáticos e da própria população.

Contrariamente aos lixões onde o lixo é depositado de qualquer forma sendo apenas um local de descarte, os aterros sanitários são preparados para esta captação. Desta forma, os governos municipais compram terrenos, os escavam, selam a superfície com uma manta de PVC e argila, tubos capazes de captar o chorume permitindo seu tratamento, e ainda, sistemas que coletam o gás metano produzido pela decomposição do lixo orgânico e o transforma em energia.

Desta forma, existe uma preocupação iminente como a coleta e tratamento dos resíduos coletados diariamente evitando assim a contaminação do meio ambiente e também a proliferação de vetores causadores de doenças e que ampliam ainda mais os problemas com saúde pública.

Para reduzir o volume do lixo produzido nas cidades, a coleta seletiva é uma alternativa extremamente importante, pois ao serem separados, papel, vidro, alumínio e detritos orgânicos, é possível encaminhar aque-

les que são recicláveis para empresas que trabalham com este ramo de atividade, que além de pagarem pela matéria-prima, estarão fazendo um trabalho de redução do lixo que é depositado sobre o meio ambiente.

2.1 COLETA SELETIVA

Segundo Vilhena (1999), a coleta seletiva consiste no recolhimento de materiais recicláveis, na separação do lixo, este será enviado para a reciclagem, (papéis, vidros, metais e orgânicos).

Por isso a importância de conscientizar e sensibilizar os alunos com esse tema e através dele os pais (sociedade), para que modifiquem seus hábitos com relação à produção e destinação do lixo da sua casa, escola e locais de trabalho, para que todos os alunos possam colocar em pratica a coleta seletiva no seu cotidiano independentemente de onde ele esteja.

A coleta seletiva deve ser implantada em todas as cidades, porém, é importante que ela seja praticada corretamente, se traduz ainda em uma das possibilidades de redução do problema com lixo, grande parte do nosso lixo é considerada inútil, nas na verdade a maioria pode ser reaproveitada desde que seja selecionado e armazenado adequadamente.

Minimizar os resíduos é a coleta seletiva e envio do lixo para reciclagem. São divididas por três regras: 1º Reduzir o lixo; 2 º Reaproveitar todo o material possível; 3º Só depois reciclar.

2.2 RECICLAGEM

Há alguns anos se pensava que o problema do lixo seria resolvido com a reciclagem. Hoje sabemos que a solução está no Gerenciamento Integrado do Lixo, sendo a reciclagem uma das partes, mas não a única.

A reciclagem trata o lixo como matéria-prima a ser reaproveitada, para fazer novos produtos.

Dentre as vantagens da reciclagem podem ser mencionadas:

A diminuição do consumo de matérias primas virgens (muitas delas não são renováveis e podem apresentar ainda exploração dispendiosa).

Contribui para diminuir a poluição do solo, água e ar.

Melhora a limpeza da cidade e a qualidade de vida da população.

Prolonga a vida útil de aterros sanitários.

Melhora a produção de compostos orgânicos

Gera empregos para a população não qualificada e receita para os pequenos e microempresários.

Gera receita com a comercialização dos recicláveis

Estimula a concorrência, uma vez que os produtos gerados a partir dos reciclados são comercializados em paralelo àqueles gerados a partir de matérias-primas virgens.

Contribui para a valorização da limpeza pública e para formar uma consciência ecológica.

Apesar disto, existem alguns produtos que não podemos reciclar dentre os quais se citam: o lixo orgânico formado por restos de comida, cascas de legumes, frutas, cascas de ovos, etc.; os chamados rejeitos, que seriam lenços, papel higiênico, absorventes e guardanapos de papel sujos, fotografias, bem como espuma, acrílico, espelhos, cerâmicas, porcelanas, tijolos, entre outros; resíduos específicos, ou seja, pilhas e baterias; resíduos hospitalares, algodão, seringas, agulhas, gazes, ataduras e o lixo químico ou tóxico, como por exemplo, embalagens de agrotóxicos, latas de verniz, solventes, inseticidas, etc.

2.3 RECICLAGEM NA ESCOLA

A reciclagem devido a sua grande importância necessita se consolidar em um processo contínuo praticado por todos aqueles que participam do ambiente escolar, em especial os educandos que são facilmente influenciados pelos professores.

Neste sentido, Minc (2005) afirmam que a implantação da coleta seletiva de lixo nas escolas necessita se consolidar em uma proposta muito bem-organizada pensada por professores, equipe pedagógica e direção em conjunto com o grêmio estudantil para juntos estabelecer metas e planejamentos que envolvam todos os alunos na separação do lixo produzido na instituição de ensino.

A partir da implementação do hábito de separação dos resíduos produzidos, é de grande importância o estabelecimento de contato com empresas de reciclagem capazes de comprar os materiais produzidos e reciclá-los, garantindo desta forma a efetivação da preservação ambiental uma vez que a natureza é um patrimônio social e base econômica da vida humana.

Sendo assim, na medida em que existe a preocupação de ensinar as crianças e adolescentes a importância deste processo, as formas como podem realizá-lo em suas casas e principalmente os benefícios trazidos por esta prática permitindo a transformação da teoria em prática, certamente os benefícios de um “ambiente mais saudável” serão

sentidos por todos.

De acordo com Pereira (1993) o despertar da consciência ambiental dos educandos atrelada a necessidade de reciclagem e separação dos resíduos sólidos trazem inúmeros benefícios, pois, a valorização da metodologia e a identificação do aluno com o fato em estudo, contribui significativamente para a resolução dos problemas de agressão ambiental. O envolvimento direto com os acontecimentos motiva mais facilmente, proporcionando a certeza de que o assunto interessa a população alvo. De que adiantaria discutir com os alunos de periferia assuntos comuns do centro da cidade (poluição sonora, poluição do ar, assaltos etc.), a destruição da floresta amazônica, a extinção de baleias etc., se o seu problema são os esgoto e depósitos de lixo a céu aberto, baratas, ratos, falta d'água, falta de alimentação adequada, assistência médica e odontológica, e tantas outras agressões que o meio ambiente lhe proporciona?

Portanto, a Educação Ambiental atrelada às questões de reciclagem e, sobretudo aos problemas ambientais comuns nos bairros em que os educandos estão inseridos é fundamental para o sucesso das mediações promovidas pelo docente e para a ampliação de sua preocupação em praticar continuamente pequenas ações consideradas simples, mas que até então passavam despercebidas sem a orientação do professor e que contribuem grandemente para a preservação ambiental se somada a ação de outros colegas de turma e da própria sociedade que cada vez mais se sensibiliza com os atuais quadros de destruição vivenciados pela natureza.

É de grande valia que a escola participe deste processo de mobilização social, pois como ressalta Penteado (2001) se constitui em:

[...] um local, dentre outros (trabalho, família, igreja etc.), onde professores e alunos exercem a sua cidadania, ou seja, comportam-se em relação a seus direitos e deveres de alguma maneira. (PENTEADO, 2001, p. 53).

Portanto, o desenvolvimento da cidadania e a formação da consciência ambiental têm na escola, um local adequado para a realização através de um ensino ativo e participativo, capaz de superar os impasses e insatisfações vividas de modo geral pela escola na atualidade, calcado em modos tradicionais.

Na própria instituição escolar estes podem ser despertados a prática contínua de separação a partir da aquisição de lixeiras seletivas geralmente integrantes do patrimônio de todas as escolas públicas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação do meio ambiente começa com pequenas atitudes diárias, que fazem toda a diferença. Uma das mais importantes é a reciclagem do lixo. As vantagens da separação do lixo doméstico ficam cada vez mais evidentes. Além de aliviar os lixões e aterros sanitários, chegando até eles apenas os rejeitos (restos de resíduos que não podem ser reaproveitados), grande parte dos resíduos sólidos gerados em casa pode ser reaproveitada. A reciclagem economiza recursos naturais e gera renda para os catadores de lixo, parte da população que depende dos resíduos sólidos descartados para sobreviver.

Muitos dos resíduos são jogados, sem qualquer tratamento, em lixões a céu aberto. Com isso, o prejuízo econômico é de bilhões anuais. Ao separar os resíduos, as pessoas estão dando os primeiros passos para sua destinação adequada. Com a separação é possível: a reutilização; a reciclagem; o melhor valor agregado ao material a ser reciclado; as melhores condições de trabalho dos catadores ou classificadores dos materiais recicláveis; a compostagem; menor demanda da natureza; o aumento do tempo de vida dos aterros sanitários e menor impacto ambiental quando da disposição final dos rejeitos.

A reciclagem de uma única lata de alumínio economiza energia suficiente para manter uma TV ligada durante três horas.

Cerca de 100 mil pessoas no Brasil vivem exclusivamente de coletar latas de alumínio e recebem em média três salários-mínimos mensais, segundo a Associação Brasileira do Alumínio. Dados como esses devem ser multiplicados com os alunos incentivando o cuidado com si mesmo e com o outro.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 10.004: Resíduos Sólidos- Classificação. Rio de Janeiro: ABNT. 1987

AMORIM, V. Resíduos Sólidos Urbanos: O Problema e a Solução. Brasília: Roteiro, 1996.

CALDERONI, S. Os Bilhões Perdidos no Lixo. São Paulo: Humanitas, 1997.

COLAVITTI, F. O que fazer com o lixo? Revista Galileu, n. 143, p. 39-50, 2003.

DREW, D. Processos Interativos homem-ambiente. 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. Atividades interdisciplinares de educação ambiental. 3 ed. São Paulo: Global, 1997

KIEHL, E. Fertilizantes orgânicos. São Paulo: Ceres, 1985.

MATTOS, Neide Simões de; GRANATO, Suzana Facchini. Lixo: problema nosso de cada dia: reciclagem, e uso sustentável. São Paulo: Saraiva 2005

MINC, Carlos. Ecologia e cidadania. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005

PEREIRA, Antonio Batista. Aprendendo ecologia através da educação ambiental. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1993.

.VALLE, C., E. Qualidade Ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente: (como se preparar para as Normas ISO 14000). São Paulo: Pioneira, 1995.

VILHENA, André. Guia da Coleta Seletiva de Lixo. São Paulo: CEMPRE – Compromisso Empresarial para Reciclagem, 1999.

ZUBEN, Fernando Von (coord). Meio ambiente, cidadania e educação. São Paulo: Tetra Pak Ltda, 1998.

LITERATURA INFANTIL : A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

ANA CLAUDIA DE CASTRO

Resumo

A educação infantil vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. A fim de apresentar tais fatos, iniciamos esse Trabalho de Conclusão de Curso, citando a História da educação e seu desenvolvimento no decorrer dos séculos. No segundo capítulo abordamos a importância da leitura e sua iniciação ao letramento, onde o papel do educador é primordial neste processo de aprendizagem. Contudo a partir do terceiro capítulo a abordagem será sobre a importância da leitura na construção da linguagem verbal, explorando a linguagem formal e informal tão rica na infância. No quarto capítulo iniciação a discussão de estimular comportamentos leitores, despertar a leitura como fonte de prazer e encerrando com algumas orientações didáticas e sugestões de exploração da linguagem verbal na Educação Infantil sugeridas pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo e uma lista de livros apreciados por crianças pequenas.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social ande vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu a escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam a segunda etapa, a universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e está separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se a utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll (1993) - "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado e compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

" Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural, da criança". (Vygotsky, 2002).

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

Emília Ferreiro enfatiza:" A tão famosa "maturidade para a leitura e escrita" depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança á margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça'(...)" (Ferreiro, 1985).

A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emilia Fer-

reiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: "A psicogênese da língua escrita", destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

A leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor salta aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

"Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, é na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc." (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras através de imagens ou imaginação.

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização. A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom

vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos.

A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguirem a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertorio de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentarem a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

-organizar um mural para troca de leitura;

-promover indicações de leituras;

-organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;

-incentivar troca de livros;

-incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

-familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

-escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;

-interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;

-escolher os livros para ler e apreciar.

- Conteúdos relacionados ao falar e escutar

-uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;

-elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;

-participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;

-relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

-reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

-conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

-participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas etc.;

-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais etc., previamente apresentados ao grupo;

-valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo

relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

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

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

ANA PAULA PINCERNI FANTONI

RESUMO

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais, prevista a todos os brasileiros como dever do estado e da família. A diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade que deve ser celebrada através de práticas educacionais inclusivas em modelos pedagógicos. O aprendizado é um direito da criança independente da situação econômica, social e diversidade cultural. A educação inclusiva vai além de reconhecer diferenças, é um processo multiplicador de construções de sabores, para formar indivíduos que possam interagir e participar de uma sociedade justa e democrática. OBJETIVO: Compreender os desafios sobre a educação inclusiva em ambiente escolar. METODOLOGIA: Pesquisa bibliográfica com autores que permeiam o tema. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Precisa-se evidenciar o direito de aprender do aluno com necessidades educacionais e aprimorar os espaços da escola, considerando as situações atuais e diferentes contextos educacionais, profissionais e, do aluno, para que se configurem em processo de ensino aprendizagem, melhorias nas escolas em sua forma geral, remoções das barreiras e articulações entre todas as esferas.

Palavras-chave: Educação; Educação Inclusiva, Desafio, Escola.

ABSTRACT

Access to education and the right to learning are universal constitutional guarantees, provided for all Brazilians as a duty of the state and the family. The diversity of experiences, skills, contexts and capacities among students is a reality that must be celebrated through inclusive educational practices in pedagogical models. Learning is a child's right regardless of economic, social and cultural diversity. Inclusive education goes beyond recognizing differences, it is a multiplier process of flavor constructions, to form individuals who can interact and participate in a fair and democratic society. OBJECTIVE: To understand the challenges of inclusive education in a school environment. METHODOLOGY: Bibliographic research with authors that permeate the theme. FINAL CONSIDERATIONS: It is necessary to evidence the right to learn of the student with educational needs and improve the school spaces, considering current situations and different educational, professional and student contexts, so that they are configured in a teaching-learning process, improvements in schools in their general form, removal of barriers and articulations between all spheres.

Keywords: Education; Inclusive Education, Challenge, School.

INTRODUÇÃO

Ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional.

Ao longo da década de 90, a ONU (organização das nações unidas) para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos.

Desde a Declaração de Salamanca (1994) até a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência adotada pela ONU, em 2006 e incorporada à constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, um amplo cobertor legal se formou para amparar o combate à segregação e ao capacitismo.

Historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de padronizações excludentes.

Nesse sentindo, conformou-se ao longo do século XVIII o chamado “corpo normal”, isto é uma medida arbitraria de humanidade calcada em um conjunto de características tidas como necessárias para se construir enquanto um sujeito de direitos.

Uma pessoa que não atendesse a essas expectativas era definida como menos capaz e, por conseguinte, excluída dos espaços de convivência social, educação e trabalho. A esse fenômeno dá-se o nome de capacitismo, o qual resulta da exclusão sistemática e estrutural de pessoas com deficiência.

A LBI (Lei Brasileira de Inclusão) é uma grande conquista na medida em que vai na contramão desse passado histórico, definido a deficiência como atributo que não pode ser descolado do contexto, uma vez que se dar na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que divergem do padrão com barreiras.

A deficiência, seja ela de que ordem for, só existe na relação com o mundo repleto de impedimentos para a inclusão da pessoa que a possui. As barreiras podem ser arquitetônicas (portas estreitas, banheiras não adaptadas...) urbanísticas calcadas desnive-

ladas, falta de piso e sinal sonoro em semáforos, entre outros, nos transportes (ausência de rampas e corrimão) na comunidade (ausência de libras, legendas textos alternativos, etc.) tecnológicas (que impedem o acesso a tecnologia) e as barreiras atitudinais, que são um conjunto de preconceitos e predisposições contrários à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação.

DESENVOLVIMENTO

Escola inclusiva educação de todos para todos. O compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar.

Quando referimos sobre o conceito da educação inclusiva, temos várias respostas, portanto a partir do princípio de que a educação é um direito de todos é importante que todos tenham seus direitos respeitados e isso inclui as pessoas portadoras de deficiências especiais esse direito está assegurado na constituição Brasileira.

Nota-se que a educação inclusiva, não se caracteriza por definições fechadas, ela acontece de forma gradual, colaborativa e coletiva podendo atender alunos que serão beneficiados da aprendizagem. Assim, percebe que o termo inclusão tem sido em vários casos compreendido de forma equivocada, do ponto de vista social em apenas incluir, segregar alunos com deficiências sem homenagear o ensino e colocar junto com os demais alunos e ponto final.

A inclusão é antes de tudo um processo de se autoanalisar, procurar no outro o que ele tem para nos oferecer, a forma como vê a vida as coisas e as pessoas em geral. A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, grandes e até mesmo pequenas, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas envolvidas e também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1998, P.42).

O ensino inclusivo é a prática de inclusão de todas, independente do seu talento, origem cultural, deficiência ou origem socioeconômica, em escolas e salas de aula, onde todos estarão satisfeitos (KARAGIANIS; ATAINBACK, 1999, P.21).

A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) “A educação especial, vêm demonstrando a abertura do processo de atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações, objetivar e assegurar maiores possibilidades de integração do portador de necessidades especiais à sociedade (BRASIL, 1996).

Não basta somente incluir o estudante com necessidade educacional especial e lei que garante seu direito à frequentar instituições, necessitada de estratégias organizadas que possibilitem construir conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para atender esses alunos. Diante desses argumentos, infelizmente ainda encontramos escolas que se utilizam do processo de integração, que buscam normalizar a pessoa com deficiência e atribuir-lhe a responsabilidade de adequação ao meio social.

Mantoan (1998) destaca que não há nenhuma mudança na estrutura social vigente, cabendo ao individuo a responsabilidade de se “adequar” ao sistema. Entretanto, as práticas integracionistas demonstram que as pessoas com deficiências não precisam e nem devem ser excluídas da sociedade.

Esse processo de inclusão pretende ir além da inserção dos alunos na escola, exigindo uma mudança na estrutura social, no sentido de se organizar uma sociedade que atenda aos interesses de todas as pessoas. Sabendo que o capitalismo gera a exclusão social e neste aspecto as práticas integracionistas favorecem a manutenção deste sistema quando ele propõe que cabe a cada um de nós se adaptar à estrutura social.

O processo de inclusão denuncia as desigualdades e desrespeito as minorias, reivindicando não só a mudanças nas estruturas físicas, como também de concepções, pensamentos e planejamento de sociedade, procurando uma nova forma de organização social em que as diferenças individuais sejam respeitadas e não menosprezadas.

Para Glat (1998), a inclusão é uma utopia, uma possibilidade de acontecer? Pensando no homem como ser em transformação, sujeito de sua própria história, estas questões infelizmente não se têm resposta.

O processo de inclusão não se restringe as pessoas com deficiências, atinge todas as minorias cerceadas de direitos dentro de uma sociedade capitalista. Assim, a essas minorias seria benéfica uma organização social que processe a todos e não somente a alguns privilegiados.

Segundo Sassaki (1998),

educação inclusiva significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, para que possam receber serviços educacionais eficazes na preparação de pessoas para uma vida satisfatória na sociedade, em classes adequadas às suas idades. (Sassaki,1998, p. 26).

A inclusão implica em primeiro lugar em aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existem entre todos os seres humanos, portanto não é justificável classificar um grupo de pessoas como sendo especiais, justamente por possuírem déficits sensoriais motores, intelectuais afetivos ou comportamentais.

Na realidade todos nós possuímos déficits e habilidades nestas mesmas áreas.

São vários benefícios que podem ajudar uma criança ou adolescente por meio de uma prática inclusiva. Para um aluno incluso, pode-se não perceber em pequeno ou médio prazo qual dimensão que a aprendizagem promove a esse aluno além da socialização, aumento de seu potencial cognitivo e motor, desenvolvimento na linguagem oral e escrita, como também na comunicação com outros alunos.

Para que tudo isso ocorra de uma maneira gradativa e importante que a equipe pedagógica multidisciplinar faça uma análise no histórico da criança, que tenham bastante atenção na coleta de dados e ao desenvolver um trabalho juntamente com a família e com especialistas que acompanharam esse aluno, para saber mais detalhes sobre as condições emocionais, físicas e quais suas possibilidades e limitações, sempre visando a ter a participação produtiva no processo de ensino e aprendizagem.

É indispensável ter mente que a finalidade de ajudá-lo é para que ele se sinta seguro e confortável, sempre conversando com a turma sobre a necessidade de cada um e deste aluno em particular, é um procedimento que promove consciência e cooperação É de suma importância que todo grupo conheça as necessidades especificas deste aluno e colaborem para que eles se sintam bem.

As restrições se dão através de modelos educacionais de segregação quando a criança ou o adolescente é apartado de convívio com a sociedade e com a família e confinado a uma instituição ou de integração modelo, no qual a pessoa com deficiência frequenta uma classe ou escola especial.

Para o especialista, as salas de aula e escolas especiais reproduzem muitas características do modelo segregado, uma vez que há uma forte presença da saúde e da assistência social na rotina escolar. Porém, a integração permitiu maior participação do estudante com deficiência em outros espaços públicos, ainda que não possibilitasse um

"processo de aprendizagem em contato continuo com os demais alunos, sob a alegação de que esse modelo era mais seguro e oferecia um atendimento de maior qualidade".

O acesso à educação é um direito inegociável. A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas beneficia a todos os estudantes, tenham eles alguma deficiência ou não.

A educação inclusiva é um modelo de ensino contemporâneo que propõe igualdade nas possibilidades de escolarização com a finalidade que todos os estudantes, crianças adolescentes e até alunos do ensino superior tenham direito à educação em um só ambiente.

São vários os princípios da educação inclusiva: democrática de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regido por princípios norteadores, dentre eles os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) Define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil.

Mais ainda há muitas dúvidas sobre a importância desta política pública e as mudanças que traz para a educação, ela determina os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos tenham o direito de aprender, independente da religião, raça ou classe sócio econômica, todos os estudantes do brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar. Ela é obrigatória e está prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) e no PDE (Plano Nacional da Educação).

A participação consciente e responsável dos demais alunos é muito importante para a inclusão social do aluno. Para que isso ocorra, é necessário dar-lhe as oportunidades para falar a respeito da deficiência, explicitar suas fantasias e mitos, confrontados tudo isso com as características peculiares da realidade do colega portador de deficiência.

Assim, o professor estará atuando positivamente, já que está comprovado que a convivência regular e saudável com indivíduos com necessidades especiais representa em benefícios para todos.

O professor é um dos agentes responsáveis pelo funcionamento da escola e o principal responsável por sua tarefa fundamental que é a aprendizagem dos alunos, atualmente enfrenta os desafios da mudança de paradigma da educação, já que novas realidades fazem presentes no meio escolar. A maioria dos professores ainda tem muitas dificuldades para receber crianças especiais em sala de aula, eles infelizmente enfrentaram o problema de capacitação deficiente e o preconceito de alguns pais.

Mitler (1997, p.7) "O professor tem di-

reito a ter treinamento e apoio" para o enfrentamento das questões que uma educação inclusiva impõe.

O sistema educacional vigente tem procurado fornecer subsídios e capacitação para os professores que atuam diretamente em salas especializadas com crianças especiais, mas infelizmente falta uma formação especializada, capacitação para s profissionais que atuam nessa área.

A orientação inclusiva diz respeito à escola na sua totalidade, sendo um erro considerar que cabe apenas aos educadores de sala de aula está responsabilidade. Entre todas as barreiras que impedem que a escola inclusiva se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas, tem sido apontada como um grande "despreparo dos educadores do ensino regular" para receber na sala de aula, as quais estão cheias de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, os alunos com dificuldades, necessidades especiais, assim o desespero e as salas numerosas e com problemas de disciplina e aprendizagem têm sido a maior desculpa para justificar o estado atual da maioria das nossas escolas, as quais resistem a inclusão de portadores de necessidades especiais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) Segundo o referencial curricular é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem que serão oferecidas às crianças, que são consideradas as suas capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais.

Nessa perspectiva, não podemos estigmatizar as crianças pelo que se diferem, mas devemos levar em consideração as suas singularidades, sempre respeitando e valorizando-as como fatores de enriquecimento cultural e pessoal.

Assim observamos que a qualidade do processo de inclusão está diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição, das relações dialogadas e dos significados que a escola sempre apresenta aos seus participantes sobre as práticas inclusivas.

Levando-se em conta o documento Paramentos Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (Brasil, 1998) acentua-se que a qualidade do processo envolve questões mais amplas implica das políticas públicas, as decisões orçamentarias, à implantação de recursos humanos, aos materiais adequados em termos de qualidade e quantidade e à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades.

Os educadores precisam estar abertos às mudanças e estar sempre revisando seus conceitos, ideologias e valores, para assim atuar como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania e da capacidade crítica e reflexiva. Esse processo de construção deve partir de sua prática e de seus conhecimentos prévios que esta prática possibilita.

Os educadores necessitam ser colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: acertando, errando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando (Leite, 1999 p.28).

Infelizmente, os professores não foram e não são formados para uma educação inclusiva, foram formados em um modelo seletivo, excludente para uma escola seletiva/excludente, e tendem a reproduzir este modo em suas práticas. A proposta de como romper com esse círculo vicioso passa pela formação em um modelo inclusiva para uma escola inclusiva, o que certamente requer profunda mudança no enfoque da formação acadêmica.

Os princípios que norteiam a educação em nosso país são predominantemente baseados em normalização e integração, não dando prioridade as diferenças. A prática pedagógica demonstra que os direitos de todos os alunos com necessidades educacionais especiais só vão se efetivar se houver mudanças de atitudes em todas as instâncias da sociedade e da escola.

As mudanças não dependem somente pelos direitos adquiridos desses alunos, para se tornarem iguais.

Novaes (1991 apud Carvalho, 2010) afirma que cada um de nós é um "mesmo diferente" e isto significa que, embora tenhamos muitas semelhanças (como a de pertencermos ao gênero humano, por exemplo), apresentamos várias diferenças. Isso nos remete a totalidade do ensino, independente de alunos com necessidades educacionais ou não, se for necessário a plena formação do aluno.

O entendimento de que essas diferenças não podem ser geradas de exclusão ou impeditivas de construção da igualdade, coloca na agenda de todas as instituições sociais e inclusão, sem a qual toda a legitimidade dos princípios democráticos está ameaçada (Aquino, 1998).

Para Skliar (1997),

A continuidade entre o significado negativo da educação especial, predomínio obsessivo de uma concepção clínica, círculo de baixas expectativas pedagógicas se acrescenta, a outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a educação especial". É necessário incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos gerais.

(Skliar,1997, p.15),

Como a educação especial estar virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e a maior discriminação, sobre a qual se projetam sutilmente todas as demais discriminações civis, laborais, culturais, legais, entre várias outras.

O direito à educação deverá ser analisado, avaliando e planificando conjuntamente a partir do conceito de uma educação plena, significativa, justa, participava, sem restrições impostos pela beneficência e a caridade, sem a obsessão curativa da medicina, evitando toda generalização que pretenda discutir educação só a partir para míticas crianças normais. (Skliar, 1997).

Carvalho (2010) ressalta que educação espacial é um conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por caraterísticas biopsicossociais necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na vida comum da educação escolar.

Para Carvalho (2010), este conceito traz implicações político-administrativas a todos os alunos que, no processo de educação escolar, por inúmeras causas, enfrentam barreiras mais complexas do que as enfrentadas por seus pares ditos normais. Pois não é desejável no próximo milênio, a possibilidade do ensino especial expandir-se como outro sistema. Espera que todas as crianças, jovens e adultos, todas (com ou sem deficiência) tenham mais sucesso em suas vidas acadêmicas, e possam exercitar suas cidadanias plenas.

Todas as pessoas portadoras de deficiência fazem parte integrante e indissociável da sociedade. Os serviços especializados destinados especificamente a essas pessoas cumprem o papel de fortalecedor da segregação, inclusão fixadora na condição deficiente como se não pudessem beneficiar de serviços comuns que as pessoas convencionais da sociedade recorrem.

Glat (1998), concorda que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cultural, cognitivo e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Atualmente, as políticas de educação especial no brasil adotam orientações inclusiva, procurando assumir essa prática democrática com atributos políticos voltados para a realização humana.

Carvalho (2010) caracteriza a educação inclusiva mais como prática política do que educacional. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino faz com que essa dimensão política seja transformada em dimensões além de padrões e fórmulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar a distante evidência de relação de inclusão e de incluir. Ao imprimir um olhar pedagógico e estimulador em torno das dimensões, a escola pode se tornar um espaço inclusivo socializador, democrático que estimule relações e modelos de saberes.

É preciso respeitar o direito de aprender do aluno com necessidades educacionais e assim aprimorar os espaços da escola considerando as situações atuais nos diferentes contextos educacionais e profissionais.

Ao pensar na proposta de educação inclusiva, além de estendê-la a todos, sem exceções cumpre lembrar que o processo educacional não se limita ao espaço escolar. Na escola o aluno se sistematiza no projeto curricular que inspira as práticas pedagógicas com ênfase para ser desenvolvido em sala de aula.

É preciso articular novas linguagens e modelos educacionais, fugir de modelos prontos e acabados, abrir espaços para o novo, erros e acertos, questionar entrono de adaptações e estratégias coerentes as necessidades educacionais de cada aluno, levando em conta instrumentos que respeitem e facilitem o desenvolvimento educacional e a inclusão, bem como a ênfase pela superação de dificuldades independente de deficiências ou limitações.

Não basta somente incluir os estudantes com necessidades especiais e leis que garantam seus direitos à frequentar as instituições, necessita de estratégias organizadas que possibilitem construir conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola, para atender a esses alunos.

REFERÊNCIAS

Aquino.J.G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.3.ed. São Paulo.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil.1988.35. ed. Câmara dos Deputados.

Ministério da Educação. Lei N°9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília.1996.

Carvalho. R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. Ed. Porto Alegre. 2010.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? Revista Integração Brasília: Ministério da

Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

Karagianis. Fundamentos do ensino inclusivo. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Leite. S. C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

Mantoan, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2011.

Mittler, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Aetmed, 2003.

Sassaki, R. K. Integração e Inclusão do que estamos falando? Temas sobre desenvolvimento, v. 7, n.39. 1998.

SKLIAR, C.B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

ANDRÉIA BARBOSA DE ABREU VICENTINI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica em práticas de alfabetização. Sabemos que os resultados das pesquisas, na área de Psicologia Cognitiva da Leitura, por meio de evidências empíricas comprovam a eficiência do desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica para aquisição da leitura e da escrita. Com isso, é possível verificar que o professor ao tomar conhecimento destas evidências poderá em sua prática pedagógica inserir situações didáticas, aqui apontadas e descritas, para o desenvolvimento consciente de manipulação e reflexão dos sons das palavras, das sílabas e das letras. Percebe-se a importância da Consciência Fonológica como fundamental para a uma alfabetização de sucesso e de possibilidades de melhorar nos índices da alfabetização no país.

Palavras-chaves: Consciência Fonológica; Alfabetização; Linguagem escrita.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de habilidade da consciência fonológica em práticas de alfabetização. Nos últimos 30 anos, a Psicologia Cognitiva da Leitura, com suas pesquisas empíricas comprovam que a consciência fonológica contribui significativamente para a alfabetização.

A produção dessa obra foi realizada após pesquisas bibliográficas em estudos de alguns teóricos como Vygotsky, Capovilla, Russo e seguindo a realidade escolar. Tem-se como proposta uma reflexão na busca de analisar que a utilização de algumas práticas didáticas se torna aliadas ao processo de favorecimento da leitura e da escrita na necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca dele, apontar o que as proposições teóricas das pesquisas em voga com as evidências empíricas destacam para desenvolver a habilidade de consciência fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita.

Nessa pesquisa é apresentado como proposta conhecer a consciência fonológica e as sub-habilidades, além de identificar as práticas pedagógicas que desenvolvem as diferentes habilidades da consciência fonológica direcionando o estudo para uma reflexão de como as crianças pensam durante o processo de aquisição da linguagem escrita e também tem como objetivo verificar como as crianças refletem na sonoridade da palavra e quais medidas são necessárias para a intervenção de adequadas práticas de alfabetização facilitando a aprendizagem das crianças que ingressam no ciclo I da Educação Básica.

Compreendemos que o processo de alfabetização é complexo e múltiplo por se tratar da compreensão da língua que se organiza em linguagem oral e escrita em que a criança é levada a compreender a relação existente entre a escrita e a fala. Nesse processo cada criança apresenta dificuldades individuais e ritmos de aprendizagens diferentes durante o período de alfabetização. Cada criança tem seu tempo e, portanto, é suscetível a fatores histórico sociais, econômicos e culturais, sofrendo à ação dos mesmos. A alfabetização é uma prática que exige sistematização partindo da concepção de que cada criança já traz suas hipóteses sobre a oralidade e a escrita.

Nesse processo cada criança passa por etapas na qual vai delineando a construção alfabética por meio do reconhecimento da escrita de maneiras diferentes, assim faz descobertas tanto acerca da escrita quanto do desenvolvimento fonológico. O trabalho do professor alfabetizador é fortalecer e potencializar essa percepção contribuindo para que a criança possa avançar em suas hipóteses, elencando sua compreensão sobre as minúcias que constituem a linguagem escrita. A escrita e a linguagem são instrumentos de comunicação fundamentais, pois sem ela não é possível o acesso à informação e ao conhecimento, uma vez que a linguagem escrita e oral dá identidade ao indivíduo.

Existem vários fatores que contribuem na aprendizagem da leitura e escrita, questões como participação ativa da família no processo de alfabetização, como o acompanhamento dos pais na realização das atividades de casa, vivências de leitura partilhada, os diversos gêneros textuais como: receitas, listas de compras dentre outros. Desta forma a formação do professor é um dos fatores de extrema relevância nesse processo assumindo conscientemente seu papel de alfabetizador, com recursos e metodologias adequadas que assegurem a alfabetização escolar.

Sabemos que a alfabetização tem sido um grande desafio na educação brasileira, e que as avaliações externas apontam para crianças que chegam ao 4º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever, e diante disso, nos perguntamos por que o sistema educativo brasileiro não consegue minimizar os impactos dos números crescentes da não aprendizagem? Com isso verificamos que o Brasil não está conseguindo alfabetizar satisfatoriamente as crianças, principalmente as que pertencem à classe menos favorecida e que alunos que concluem o ensino fundamental se tornam fortes candidatos a serem

analfabetos funcionais, essa se torna uma grande preocupação no Brasil e um problema educacional e social com um forte apelo político.

Nesse sentido esta pesquisa visa compreender de que maneira o professor alfabetizador desenvolve a habilidade da consciência fonológica e quais atividades significativas podem utilizar neste processo de alfabetização em sua prática docente. E assim verificaremos quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para aquisição do princípio alfabético relacionando-as com o desenvolvimento da consciência fonológica para o desenvolvimento da linguagem escrita, no intuito de contribuir com evidências que demonstrem que é possível alfabetizar.

A metodologia de pesquisa se deu a partir do levantamento teórico bibliográfico com base nos seguintes autores; Cardoso-Martins (2013), Maluf (2013), Capovilla (2005), Barrera & Santos (2014) e para as propostas didáticas para a prática de alfabetização, segundo Puliezi (2013), e Adams (2012).

1 As Pesquisas da Habilidade da Consciência Fonológica para a Aprendizagem da Linguagem Escrita.

Há vários estudos que abordam as questões relacionadas da consciência fonológica com o progresso da aprendizagem da leitura e da escrita. Pesquisas na área da Psicologia Cognitiva da Leitura têm demonstrado que a abordagem da consciência fonológica associada ao processo de alfabetização apresenta grande importância ao favorecimento da aprendizagem dos alunos na linguagem escrita. Cardoso-Martins 1996 apud Byrne & Fielding-Barnsley (1989, 1990) demonstram em seus estudos com crianças pré-escolares, resultados da importância de se ensinar consciência fonológica desde o início do processo de leitura e da escrita afirmando que

(...) crianças pré-alfabetizadas geralmente não têm consciência das propriedades da corrente da fala relevantes para a escrita alfabética; (...) que a aprendizagem de palavras escritas numa escrita alfabética não pode ser vista como algo que fatalmente acarretará na descoberta do princípio alfabético pelo aprendiz; (...) que as propriedades relevantes da corrente da fala podem ser trazidas à atenção das crianças de maneira bastante fácil; (...) que fazer isto aumenta o progresso nos estágios iniciais da alfabetização, especialmente na decodificação e na escrita; (...) que o domínio inicial destas habilidades parece ser benéfico, pelo menos nas primeiras séries escolares (CARDOSO-MARTINS, 1996, p. 64).

Os estudos de Cardoso-Martins (2013) demonstram que a habilidade de prestar atenção ao som da fala, favorece o rendimento das crianças, no processo de aprendizagem do princípio alfabético. Maluf (2013) em seus estudos confirma a existência de uma forte relação entre leitura e pensamento. Capovilla (2005) comprova a superioridade de trabalhar com o método fônico para reverter o fracasso escolar referente a alfabetização. Barrera & Santos (2014) apresentam que a influência da consciência fonológica favorece a aprendizagem da linguagem escrita em crianças pré-escolares. Puliezi (2013) oferece uma proposta didática para a prática da alfabetização, abordando a importância da consciência fonológica num primeiro contato entre aprendiz e as letras. Adams (2012) demonstra como organizar na sala de aula atividades significativas e diárias de consciência fonológica. Todas essas pesquisas comprovam a eficácia da consciência fonológica e a alfabetização.

Capovilla (2007) apresenta resultados com crianças pré-leitores, em idade cronológica média, de gênero masculino e feminino, matriculadas em classes do segundo período atendendo a crianças de classe média/média alta, avaliando a partir de estudos, a habilidade de leitura de escolares da primeira e segunda séries do ensino público; as crianças chamadas de maus leitores (a partir do desempenho baixo em relação a média da turma), apresentaram dificuldades em discriminar entre sílabas discretamente diferentes, indicando capacidade baixa de distinguir grafema-fonema, baixa velocidade de processamento e memória fonológica pobre, comprovando assim a

(...) hipótese de que a dificuldade apresentada por crianças com problemas de aquisição de leitura e escrita é de natureza fonológica. Isto, por sua vez, ajuda a explicar a grande eficácia de procedimentos educacionais baseados no desenvolvimento de consciência fonológica e de correspondências grafema-fonema para a prevenção e remediação de problemas de leitura e escrita (CAPOVILLA, 2007, p. 23).

Maluf & Barrera (1997) em pesquisa com crianças pré-escolares de 4 a 6 anos, alunas de uma pré-escola pública da cidade de São Paulo, que atende uma população de nível socioeconômico médio-baixo, analisaram os resultados significativos obtidos entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, onde verifica que

(...) uma intervenção pedagógica que vise favorecer a aquisição da linguagem escrita em pré-escolares deve promover também o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, a habilidade da criança para perceber as palavras enquanto sequencias sonoras, através de atividades que possibilitem a análise e síntese dos sons que compõem a fala (MALUF & BARRERA, 1997. p.17).

Essas pesquisas foram realizadas com

critérios fônicos e semânticos, para avaliar o nível de consciência fonológica e de leitura e escrita das crianças, fornecendo subsídios que dão suporte à hipótese da existência da influência recíproca no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e da aquisição da linguagem escrita.

As pesquisas analisadas evidenciam o esforço de pesquisadores brasileiros no sentido de melhor compreenderem os benefícios da consciência fonológica sobre a aquisição da linguagem escrita. Como é possível perceber, os resultados apresentados mostram que programas de intervenção em consciência fonológica beneficiaram a aprendizagem da leitura e escrita tanto quanto aplicada em crianças pré-escolares, como quando aplicados a crianças do ensino fundamental (BARRERA & SANTOS, 2014 p. 38).

O país enfrenta grandes dificuldades em alfabetizar as crianças em situação escolar devido às concepções pedagógicas descontextualizadas bem como aos fatores econômicos e sociais que permeiam a educação, (Capovilla, 2005). Não se pode atribuir apenas questões referentes às deficiências, distúrbios e problemas neurolinguísticos, que não nos cabe aqui esclarecer, uma vez que esse não é o objetivo deste trabalho. Os resultados positivos do trabalho com atividades de consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita podem contribuir para que o professor alfabetizador tenha o desejo de desenvolver e potencializar a consciência fonológica em um trabalho reflexivo e cognitivo, estimulando o aprendizado de cada criança respeitando seu tempo.

Capovilla (2007) sugere que o Brasil enfrenta sérios problemas em relação a alfabetização das crianças, mesmo com os investimentos do governo na área da educação, todos os anos as mídias mostram um declínio quanto aos resultados esperados pelo Ministério da Educação em seus diversos instrumentos de avaliação, por meio dos Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a PROVA BRASIL, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (PROVA ABC), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Todas essas avaliações têm como propostas verificar que as autoridades governamentais impõem políticas públicas falhas, metodologias descontextualizadas, engessando a autonomia dos professores. Assim é preciso ultrapassar e ir além, alfabetizar valorizando novas práticas, identificar as causas e métodos falhos, considerando as condições sociais que afetam a aprendizagem dos alunos, sendo necessário introduzir pesquisas de avaliações comparativas e de intervenção, para uma reflexão em novas decisões quanto à alfabetização das crianças brasileiras.

Tal afirmação vem ao encontro com o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado em dezembro de 2001, que aponta o Brasil como último colocado entre 32 países avaliados.

Outro aspecto analisado foi a dificuldade de interpretação, uma vez que o aluno brasileiro sabendo lê nem sempre é capaz de compreender aquilo que lê, acarretando uma série de problemas nas diversas áreas do conhecimento.

O Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de especialista em Alfabetização Infantil, Capovilla et.al (2005) que demonstram os resultados da alfabetização no Brasil ressaltando os problemas que a educação brasileira sofre. Este relatório tem por objetivo apresentar os resultados às autoridades educacionais visando ressaltar os resultados positivos obtidos noutros países a fim de despertar uma revisão das práticas educacionais brasileiras. São considerados dois aspectos cruciais referentes à educação brasileira, o problema da alfabetização das crianças e a dificuldade que o país tem de usar conhecimentos científicos para avaliar e melhorar a qualidade da educação.

As pesquisas mostram que o país não consegue alfabetizar de forma adequada devido a questões políticas e econômicas que geram grande disparidade na educação nacional, onde algumas regiões são mais favorecidas que outras causando certo retardamento na aprendizagem, assim crianças de nível socioeconômico baixo geralmente são as mais afetadas por falta de recursos pedagógicos e boas condições de aprendizagem assumindo continuamente a má qualidade educacional. Há mais de 10 anos o país realiza trabalhos como o SAEB (sistema de avaliação do sistema básico do instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira), porém não consegue melhorar o desempenho, fazendo com quase 80% dos alunos que concluem o ensino fundamental II sejam candidatos a analfabetos funcionais, ou seja, apropriam-se da leitura e da escrita, mas não conseguem interpretar a informação. No campo do conhecimento científico o país se nega a implantar novas práticas pedagógicas de alfabetização, persistindo em metodologia ineficiente sobre o que é e como deve ser a alfabetização das crianças (CAPOVILLA, 2005).

O relatório aponta também que as pesquisas realizadas em diversos países como Portugal, Áustria, Alemanha entre outros, com crianças de diferentes faixas etárias, (id p.51,) apresenta intervenções por parte do Ministério da Educação da Inglaterra com programas de apoio para potencializar a alfabetização, orientando novas ações pedagógicas que permitam ao professor uma melhor articulação de atividades de consciência fonológica, como uma das ferramentas no processo de alfabetização. Para esses autores fica evidente que o uso de habilidades de

consciência fonológica favorece a aprendizagem da linguagem oral e escrita nas crianças (CAPOVILLA, 2005).

Com as pesquisas elencadas sobre o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização esse relatório aponta a urgência de rever as metodologias que estão em uso nas práticas escolares necessitando de renovação, sendo urgente a elaboração de programas que priorizem a alfabetização considerando a realidade socioeconômica e cultural da criança, a apropriação de materiais específicos da alfabetização proporcionando a criança experiências reais, estruturadas e validadas cientificamente, investindo na capacitação de professores alfabetizadores e a implementação de mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos durante seu processo de alfabetização para possíveis intervenções.

De acordo com Lamprecht et.al (apud ADAMS et.al, 2012) os resultados sugerem que as crianças que apresentam dificuldades no processo da aprendizagem têm a consciência fonológica mal desenvolvida, assim como os resultados positivos do uso da consciência fonológica como ferramenta no processo de aquisição da leitura e escrita. As pesquisas introduziram critérios fônicos e semânticos com crianças em idade pré-escolar, considerando o ambiente em que estão inseridas, de ambos os sexos, constatando assim o uso eficiente da intervenção com as atividades para desenvolver a aprendizagem.

"É fundamental resolver a questão da alfabetização, na idade certa porque as crianças nessa idade precisam consolidar esses conhecimentos, essas habilidades para conseguirem finalizar sua trajetória escolar na educação básica com sucesso, com aprendizagens, com tudo aquilo que ele tem direito de aprender durante esse período", avalia Priscila Cruz presidente-executiva da ONG Todos Pela Educação.

Diante disso, percebemos que as pesquisas realizadas para a compreensão das relações entre as habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita não são recentes, e evidenciam o esforço de pesquisadores em verificar os benefícios da consciência fonológica no processo de alfabetização, e medidas de intervenção que vem sendo trabalhadas para melhorar o desempenho das crianças quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita durante a alfabetização. Foram constatados resultados consideráveis quanto ao uso de técnicas e de materiais adequados para o desenvolvimento da fluência e da compreensão textual, considerando as diferenças etárias, de gênero, e de condições sociais.

Em suma, o relatório aponta que a alfabetização escolar é uma etapa cruciante na vida da criança, uma vez que aprender a ler e a escrever não é uma tarefa simples que se pode realizar de qualquer forma, é, pois um processo que depende de muitos outros aspectos para acontecer, tais como a formação do professor, políticas públicas que assegurem a aprendizagem da criança, recursos didáticos adequados, metodologia adaptada para cada realidade, dentre outros aspectos. No entanto, diante desta gama de dificuldades apresentadas ainda se acredita que a alfabetização pode acontecer de maneira prática para a criança através da consciência fonológica, ou seja, uma nova maneira de relacionar os sons às letras, processo de compreensão da leitura e da escrita.

Portanto, as pesquisas apontam que, níveis de consciência fonológica correlacionados com a aquisição da linguagem escrita são positivos e sinalizam o benefício significativo, que trazem para às crianças pré-escolares, sendo verificado, portanto, que o favorecimento de atividades pedagógicas intencionais para o desenvolvimento dessa capacidade é de grande importância (PULIEZI, 2013).

Entendemos que a leitura é uma habilidade inerente ao ser humano, do mesmo modo que fala é algo peculiar desta espécie, no entanto a descoberta desta habilidade não se dá de modo natural é preciso que haja constante intervenção neste processo partindo da prática docente, da articulação familiar, de um ambiente que favoreça e potencialize essa aprendizagem, bem como das condições escolares.

(...) aprender a ler requer uma escola e uma instrução adquirida (...) e depende essencialmente de uma conquista crucial pelo educando que é a compreensão, alcançada com a mediação de leitores proficientes, do princípio subjacente ao código alfabético. É importante que professores e pais admitam que a leitura é uma atividade mental altamente complexa e organizada(...) (CAPOVILLA, 2007, p. 2).

É de grande importância que haja programas de intervenção durante o processo de aquisição da linguagem e escrita tanto para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto para as crianças que apresentam um bom desempenho neste processo, assim a utilização de atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de rima, aliteração e consciência de sílabas e fonemas. Com o desenvolvimento das habilidades fonológicas a criança é capaz de manipular os sons da língua refletindo a sua fala em todos os níveis hierárquicos.

2 Consciência Fonológica e as Sub-Habilidades

A habilidade metafonológica ou consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas, ou seja, a consciência de que a

fala pode ser segmentada e a habilidade de manipular tais segmentos (BARBOSA & GUIMARÃES, 2014).

Os conhecimentos referentes às habilidades metalinguísticas apresentam uma reflexão na relação dessas habilidades e a aprendizagem da linguagem escrita. A metalinguagem destaca a cognição para melhorar o uso da linguagem oral e escrita, uma forma de compreender a combinação de letras (consoantes/vogais), seu nome, sua forma e seu som. As habilidades que estão associadas à aquisição inicial da língua escrita são a consciência fonológica, consciência lexical, consciência semântica, consciência sintática e consciência textual.

A consciência fonológica é a identificação e a manipulação consciente das letras, dos sons das letras e fonemas. O ato de conscientizar significa esclarecer e desenvolver a percepção do que se passa no entorno nesse caso permitir ao aluno conhecer e refletir sobre a sonoridade da palavra ligando esse conhecimento a sua forma escrita. Numa compreensão de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas, e as sílabas em fonemas e que as palavras são constituídas por sequências de sons e fonemas representados por grafemas. Essa habilidade é de grande importância no princípio da alfabetização (BARRERA & SANTOS, 2014).

A criança deve ser capaz de reconhecer a relação entre letra e som e ser capaz de sintetizar, analisar e refletir sobre as unidades que compõem as palavras faladas para identificar e se apropriar do princípio alfabético, tomar consciência formal de que linguagem escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, e que há uma correspondência entre essas unidades no uso da palavra falada e na sua representação escrita (MORAIS, 2013).

Morais (2013) ressalta a importância dos sons atrelados à palavra escrita e clama para que a alfabetização tenha mais exercícios fonéticos, aponta fatores como trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica na compreensão do princípio alfabético, assim como a importância da interação professor/pais onde os pais devem incentivar as crianças desde cedo o gosto pela leitura. Aprofundando-se no tema busca resposta para a questão da falta de sucesso encontrado por muitos professores na prática de alfabetizar. “O trabalho com a consciência fonológica, desde a educação infantil, permite promover o sucesso da alfabetização e, consequentemente, reduzir o número assustador de crianças que frequentam o 1º e o 2º ano do ciclo 1 e saem sem saber ler e escrever” (PULIEZI, 2013. p. 24).

A consciência fonológica é a consciência sobre os segmentos da palavra e sua manipulação sonora, uma capacidade de perceber e interpretar a linguagem oral relacionando-a a linguagem escrita, trabalhando níveis de complexidade que parte do simples para o mais complexo, o treino dessas habilidades fonêmicas desenvolve no educando suas habilidades de aquisição da escrita e leitura. Para nós adultos que já sabemos ler essa compreensão parece muita básica, quase transparente. Portanto, a consciência fonológica, é a reflexão e a manipulação consciente das letras (grafia), fonemas (sons) (PULIEZI, 2013).

Ao alfabetizar ensinamos o código alfabético e suas regras de funcionamento, isso inclui um conjunto de capacidades, o conhecimento lexical e gramatical da escrita, semântico, enciclopédico, o raciocínio, a atenção memória do trabalho, capacidade de análise e de síntese e todo o processamento da informação veiculada da fala. A consciência fonológica não tem relação direta com a escrita, mas o estímulo destas habilidades proporciona um avanço na compreensão do nosso sistema de escrita alfabética, já que a escrita é a representação da fala.

Para compreensão do princípio alfabético os alunos precisam entender que escrevemos o que falamos, ou seja, pensamos, falamos e escrevemos habilidade que não é natural ou fácil, antes o aluno precisa ser estimulado a descobri-lo, construí-lo, reconstruí-lo, e dele se apropriar. (...) “pois é a consciência dos fonemas que possibilita as crianças entenderem como o alfabeto funciona uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e escrever” (Lamprecht et.al (apud ADAMS et.al, 2012 p.23).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2012) é um programa Federal que garante o direito de aprendizagem, em seu caderno: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização destacam a consciência fonológica e sua relação com o processo Sistema de Escrita Alfabética: debate o uso da consciência fonológica na aquisição do (SEA). No PNAIC, essa ideia passa a ser discutida, no processo de alfabetização.

Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante (MORAIS, 2012, p. 9).

É preciso então que nesse processo de percepção sonora, ocorra um apoio para a construção de esse saber, e esta percepção é a consciência fonológica, a capacidade de perceber inconscientemente, as semelhanças sonoras entre palavras, consciência de que a fala é composta de várias palavras, consciência fonológica do nível silábico, nível intrassilábico e segmentação, troca e aglutinação dos fonemas de uma palavra. No nível

pedagógico a consciência fonológica, não é uma simples habilidade mecânica de treino, mas sim uma capacidade de perceber e interpretar a linguagem escrita, os signos aos seus significantes (PULIEZI, 2013).

Em suas práticas o professor deve articular atividades de consciência fonológica, que o mesmo passe a integrar um conjunto de saberes, no processo de consolidação, potencializando a alfabetização. Essa ação deve permear não só o final do ciclo de alfabetização, mas todos os anos seguintes na aquisição dos segmentos mais complexos.

3 Práticas Pedagógicas que desenvolvem as diferentes Habilidades da Consciência Fonológica.

Sabemos que a consciência fonológica é uma habilidade de desenvolver a atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado, compreendendo que as palavras podem ser segmentadas em componentes menores e é formada por várias habilidades correlacionadas na aprendizagem da leitura e escrita com etapas diferentes de atividades desde as menos complexas até as atividades de maior complexidade, para a compreensão do princípio alfabético, que significa correspondências entre grafemas e fonemas, a segmentação de sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas, a segmentação de sequência fonológica de palavras faladas em fonemas, até o uso de regras de correspondências grafema-fonema para decodificar informação (PULIEZI, 2013)

Assim o professor alfabetizador precisa ter clareza, e identificar quais atividades de consciência fonológica são importantes e necessárias para que o aluno possa se alfabetizar com qualidade. Nesse processo pressupõe-se trabalhar em algumas etapas, com repertório que a criança já construiu sobre leitura e escrita que lhe é familiar (música, rima, parlendas, trava-línguas). O método fônico, como método de alfabetização, passa ser um método de resultados quando a criança já está preparada para pensar fonologicamente e conseguirá relacionar a menor unidade sonora (fonema) com a letra para compreensão da leitura e escrita.

É importante observar que isso não significa um retorno ao método fônico, pois a correspondência letra-fonema não são embutidas nas atividades de consciência fonológica de forma a garantir que a apreciação da criança sobre a estrutura fonológica da língua proporcione uma compreensão segura e produtiva da lógica de sua representação escrita (Lamprecht et.al apud ADAMS et.al, 2012 p. 25).

O professor alfabetizador deve propiciar atividades que estimulem as crianças no desenvolvimento da consciência fonológica, com situações de segmentação, síntese, contagem, identificação, inclusão, exclusão, substituição e transposição de palavras, leitura em voz alta, mesmo segmento dentro de outra palavra, síntese silábica, segmentação e contagem silábica, detecção silábica, identificação de sílaba inicial, média e final, exclusão silábica, aglutinação, enfim uma série de atividades que farão com que as crianças reflitam sobre as unidades menores da palavra.

Dessa forma, o professor deve oferecer atividades cognitivas de reflexão sobre sua concepção sonora, levando em consideração o que as crianças já trazem e o que já fazem de análise sobre a oralidade das palavras em um trabalho sistematizado, brincando com as palavras, trabalhando mentalmente sobre seus segmentos e sua forma de escrita, levando-as a refletir sobre sua estrutura, diferentes ações, articulando-as no processo de alfabetização.

De acordo com Maluf & Barrera (1997) na aquisição da linguagem escrita das crianças pré-escolares, o professor alfabetizador, também deve favorecer a capacidade de perceber e interpretar a percepção de palavras e sonoridade, com as atividades pedagógicas caminhando juntas para promover o aprendizado da síntese dos sons que compõem a fala.

Morais (2013) afirma que o processo de aprendizagem da leitura, não se inicia exclusivamente no espaço escolar, em sala de aula, mas também em casa, com os pais, familiares, onde as crianças são cada vez mais expostas a situações de escrita (logotipos, correspondências, livros, revistas, bilhetes, mídias, etc.), portanto quando as crianças são estimuladas desde os primeiros anos de vida a esses ambientes alfabetizadores aprendem a valorizar a leitura e desenvolvem a vontade de ler.

Quando essa habilidade de prestar a atenção ao som da fala, é despertada desde educação infantil, as crianças ao ingressarem na primeira série, apresentam facilidade na aquisição da linguagem escrita, nesse processo a criança recebe estímulos que podem ser despertados em rodas de conversas, na leitura partilhada diária de um livro, numa interação adulto/criança, na relação oral e escrita, onde o adulto lê para a criança e essa associa a oralidade com a escrita. "Quem lê é o adulto, naturalmente; mas a criança vê o que o adulto lê e relaciona a palavra oral com o objeto a que está se refere e com a palavra escrita que a representa" (MORAIS, 2013, p.2).

A leitura partilhada oferece vários estímulos para as crianças, num nível de linguagem mais elevado, com a aquisição de vocabulário, relação da fala com o objeto e/ou imagem e escrita. O professor deve articular a leitura partilhada com os pais, pois os benefícios desse ato são variados: a criança toma conhecimento de que a oralidade se refere ao objeto e a palavra escrita, a aquisição de

um rico repertório de palavras, a integração entre leitor e receptor é evidente. Ao encorajar a leitura de imagem o adulto se utiliza da fala de maneira mais complexa, referindo-se a situações que nem sempre estão presentes, mas que se relaciona com o livro, chamado "linguagem de evocação", uma linguagem importante porque o texto refere-se a situações que devemos usar da imaginação.

As crianças de classe menos favorecida socioeconômico e cultural apresentam uma carência nessa linguagem de evocação, a escola deve, portanto, estimular a leitura em família e apoio aos pais e responsáveis. A leitura partilhada ajuda a criança a se apropriar da capacidade de identificar as partes de um livro permite a familiarização com textos impressos, direção de leitura (lê-se da esquerda para direita em linhas sucessivas do longo das linhas de cima para baixo) e a que as palavras são formadas por sequências de letras e espaços vazios entre outras. Estudos comprovam a eficácia da leitura compartilhada em benefícios da aprendizagem de escrita e leitura, portanto é imprescindível tornar-se uma prática constante e generalizada na creche, na educação infantil e nos anos iniciais.

O professor precisa investigar a vivência cultural das crianças sobre a leitura/escrita e com a colaboração dos pais, encaminhá-las para o gosto pelo exercício de ler. Para o caso de pais não serem bons leitores o professor pode orientá-los sobre lista de livros apropriados para cada faixa etária, ou tema de interesse da criança. Em sala de aula praticar a leitura diária em voz alta de livros, revistas em quadrinhos, jornais, temas variados para que o aluno compreenda os processos de identificação da palavra escrita e tornar-se um leitor independente e assíduo. Para ler e compreender é necessário primeiramente, saber ler.

O processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura, não é espontâneo, linear, contínuo, cristalizado e, portanto, é necessário alguém cuidar de ensinar a criança na apropriação da leitura, exige uma intervenção específica uma vez que o processo de aprendizagem da leitura é longo e difícil.

O objetivo do ensino da leitura é fazer com que a criança venha, a saber, ler e a apropriação do saber ler se dá pela aprendizagem da leitura em sua gênese abrangendo aspectos como motivação, atenção e esforços para controlar e eventualmente realizar esta conexão, dessa forma não é possível dissociar o ensino aprendizagem a prática de leitura. Em cada habilidade ocorre um treino, se exercita sobre um material específico, e no caso da leitura treinamos a escrita. Assim não há leitura sem texto escrito, portanto a leitura é uma tradução daquilo que o texto representa, isto é, transformar em linguagem. (MORAIS, 2005).

De acordo com Puliezi (2013) as atividades de consciência fonológica são um conjunto de competência e habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, estágios que são divididos em rima e aliterações, partes das palavras, posição dos sons, segmentação fonêmica e manipulação fonêmica, trabalhando com o aluno por meio de níveis de complexidade, iniciando do mais simples para o mais complexo.

4 Práticas de Consciência Fonológica

O professor alfabetizador precisa compreender o que é alfabetizar para poder intervir e mediar as crianças em sua aquisição do princípio alfabético, associando o letramento, integrando práticas de consciência fonológica que auxiliam nesse processo. Que para nós adulto e natural esse processo, pois já estamos alfabetizados, porém para a criança é uma construção bastante complexa.

De acordo com Lamprecht et.al (apud ADAMS et.al, 2012), as crianças em idade ideal para aprender a ler e escrever precisam compreender o mapeamento entre a linguagem escrita e a oral conhecendo frases, palavras e fonemas, percebendo que a linguagem escrita é organizada explicitamente segundo essas unidades.

Ressaltando que as habilidades fonológicas não são atividades de memorização, nem treinos mecânicos, mas sim um processo de construção de pensamento sobre a estrutura da língua e para alcançarmos isso por parte do professor requer um trabalho de percepção e interpretação da linguagem oral relacionando-a com a linguagem escrita.

Para o trabalho com a consciência fonológica sugerimos um grupo de atividades que vão desde a percepção do som até a habilidade da percepção fonêmica da letra. Assim o professor deve desenvolver a percepção do aluno em relação aos sons. Para esse processo é importante realizar atividades de escuta ou jogos de escuta. Citamos aqui como exemplo; A brincadeira do Gato Mia, em que a criança ao ouvir o "miado" do gato tenta identificar de onde parte o som (local) estimulando assim a escuta atenta.

As habilidades de consciência fonológica são: de síntese silábica; de segmentação e contagem silábica; de detecção silábica; de identificação de rimas; de identificação de sílaba inicial média e final; de exclusão silábica.

A habilidade de síntese silábica refere-se à aglutinação de sílabas/fonemas em que o professor de posse de várias imagens solicita ao seu aluno que faça a correspondência da palavra ditada com a imagem, onde o professor fala em modo silabado fazendo pausa em cada sílaba e o aluno ouve atentamente relacionando o som à imagem solicitada.

Essa atividade desenvolve a habilidade de escuta a percepção e a associação da palavra.

A habilidade segmentação e contagem silábica referem-se a identificar número de sílabas das palavras, despertando a consciência dos alunos de que algumas palavras são divididas em sílabas. Essa atividade tem o objetivo de apresentar a separação das sílabas, desmembrar ou segmentar palavras/ fonemas faladas. O professor fala uma palavra formada com uma, ou mais sílabas e o aluno ouve atentamente e em seguida procede a segmentação da sílaba batendo palmas para cada parte e vice-versa.

A habilidade de detecção silábica refere-se a despertar as possíveis relações e associação de sílabas nas palavras. O professor indaga sobre uma determinada sílaba, e o aluno vai identificar se a sílaba faz parte da palavra solicitada. Ex. Existe a sílaba ME na palavra mesa? E, assim sucessivamente.

A habilidade de identificação de rimas é o nível inicial básico da consciência fonológica, a criança faz apreciação de palavras com sons semelhantes, desviando sua atenção da palavra para o som, já que a mesma rima entre si. Ex. marmelo, caramelo.

A habilidade de identificação de sílaba final média e inicial visa o entendimento que o aluno faz sobre sílabas iguais que aparecem em várias palavras e que podem ocupar posições diferentes, tanto na posição inicial, medial ou final. Ex. carro, maca, macaco.

A habilidade de exclusão silábica, refere-se a interação das palavras com tarefas de inclusão, exclusão e substituição. Ex. macaco/maca

Estas atividades levam as crianças a observarem que as palavras são construídas por sílabas, que as sílabas são construídas por fonemas, levando-as compreensão de que as palavras podem ser segmentadas, separadas, organizadas, desorganizadas, alteradas e resumidas, desenvolvendo habilidades de consciência fonológica, atingindo a compreensão do sistema alfabético.

Ao trabalhar com sílabas e fonemas, é importante incluir regularmente atividades envolvendo análise quanto síntese. A análise diz respeito a desmembrar ou segmentar palavras faladas em sílabas ou em fonemas. A síntese refere-se à aglutinação de sílabas ou de fonemas em palavras faladas bem integradas, ambas habilidades são fundamentais para que as crianças aprendam de que forma as letras e as palavras escritas correspondem as unidades de som em palavras faladas. Esse processo de associação é crucial para se aprender a decodificar palavras impressas ao ler e codificar palavras ao escrever. (Lamprecht et.al apud ADAMS et.al, 2012 p.32).

O desenvolvimento da percepção da quantidade de palavras na frase e suas dimensões sintáticas e semânticas tomando assim a consciência da frase, por conta do fluxo sonoro das palavras pronunciadas o aluno pode escrever as frases e ocorrer o erro de segmentação indevida. Atividades como solicitar ao aluno que aponte a quantidade de palavras pronunciadas na frase; julgamento de frases sintáticas e correção; e percepção de palavra intrusa no campo semântico.

Para o desenvolvimento da consciência de palavras o aluno deverá distinguir as palavras maiores das menores, as que têm som com terminação igual (rima), lembrando que essa atividade pode se iniciar desde a educação infantil. O professor utiliza-se de jogos de memória de rimas, onde o aluno vai identificar as rimas, e encontrar as rimas em histórias, poesias, cantigas, músicas.

Na consciência das sílabas o aluno precisa identificar as sílabas iguais no início, no meio e no final da palavra, pode também fazer a transposição silábica e brincar de montar outras palavras, por exemplo, da palavra cama, formar a palavra maca. Atividades de bingo de sílabas, jogo da memória, dominó, encontrem o intruso e jogo de tabuleiro.

A consciência fonêmica é a percepção mais fina, complexa, da consciência fonológica, conhecida como consciência das letras. Quando o aluno manipula de maneira consciente as letras da palavra. Exemplo: perceber que a exclusão do fonema /h/ da palavra chama forma outra palavra: cama. Se a percepção é da letra inicial chamamos de aliteração, mas pode-se manipular ou trocar as letras de qualquer lugar, além de proceder a transposição fonêmica. Exemplo a palavra iris formamos a palavra siri.

A consciência fonológica como auxílio do processo de alfabetização de alunos do ciclo I da Educação Básica, integrando as atividades no processo de aquisição da leitura e escrita, em que o professor articula em suas práticas diárias um conjunto de práticas pedagógicas, visa o desenvolvimento da habilidade da consciência fonológica, o que leva as crianças a refletirem sobre a língua a partir de sua sonoridade, desenvolvendo uma reflexão sobre a estrutura da palavra e de seus segmentos, proporcionando a criança uma reflexão sobre o sentido e a construção social da escrita. Cabe ao professor articular em suas práticas diárias situações de aprendizagem, que favoreçam essa reflexão, com atividades de rimas, parlendas, trava-línguas, jogos de memória e outros que tenham ênfase na sonoridade, entendendo as situações de compreensão de regularidades e irregularidades das palavras, em que a escrita é a representação do pensamento.

Considerações Finais

Este trabalho constatou que as pesquisas realizadas pelos diversos teóricos eviden-

ciaram que o país não apresenta avanços significativos ao alfabetizar as crianças e que as avaliações indicam resultados negativos em relação à alfabetização. A Psicologia Cognitiva aponta uma proposta para minimizar os resultados ineficientes da alfabetização dos alunos, propondo atividades de intervenção no desenvolvimento de habilidade de Consciência Fonológica para a melhora na aquisição da linguagem escrita. As pesquisas nesta área comprovam tal correlação: Consciência Fonológica e a alfabetização.

Verificamos por meio dessas pesquisas apresentadas, que demonstram sobre a consciência fonológica e suas habilidades no processo de aquisição da leitura e escrita, a importância do professor alfabetizador tomar ciência dessas pesquisas e utilizá-las em suas aulas e práticas pedagógicas.

Concluímos que os códigos alfabéticos e os códigos da linguagem oral devem caminhar juntos, pois favorecem a compreensão e a manipulação de sons, bem como os significados da linguagem oferecendo com isso maior destreza e domínio na oralidade e na escrita.

Identificamos que essa sensibilidade fonológica de perceber os sons parecidos, distinguir as semelhanças e diferenças na oralidade que as crianças possuem, não é suficiente para desenvolver o aprendizado da linguagem escrita, é necessário que o professor desenvolva um ensino formal e sistemático, que promova atividades para tornar esse conhecimento consciente. Concluímos que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural como o aprender a falar, mas que se trata de uma tarefa complexa, nas quais se relaciona competências de cognição, de conexão entre linguagem e mente, tempo, espaço, grafo motoras e grafo fonológicas.

O ciclo de alfabetização é um processo de extrema importância e compreendemos que por meio dos estudos que o país poderá buscar novas metodologias investindo na formação do professor alfabetizador, pois o sucesso desse processo garante condições para que as crianças prossigam para as demais etapas do ensino.

Referências

ADAMS, Marilyn Jager. FOORMAN, R. Barbara. LUNDBERG, Ingvar. BEELER, Terri. LAMPRECHT, Regina Ritter. COSTA, Adriana Corrêa. Consciência Fonológica em crianças pequenas. Adaptação à língua portuguesa Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre, Artmed, 2012.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. 1997. 20p. Artigo Científico, Universidade de São Paulo, SP, 1997.

BARBOSA, Viviane do Rocio; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Aspectos Metalinguísticos e Implicações para o Desenvolvimento da Linguagem Escrita (Leitura e Escrita) in BRAGA, Tania Moran Saes; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; SANTOS, Ana Sucena; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. (Orgs.) Alfabetização em Países de Língua Portuguesa: Pesquisa e Intervenção. 1ª ed., Curitiba: CRV, 2014. p. 55-65.

BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José dos. Influência da Consciência Fonológica na Aprendizagem da Leitura e Escrita: O que dizem as pesquisas brasileiras. In BRAGA, Tania Moran Saes; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; SANTOS, Ana Sucena; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. (Orgs.) Alfabetização em Países de Língua Portuguesa: Pesquisa e Intervenção. 1ª ed., Curitiba: CRV, 2014. 27-41.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013.

CAPOVILLA, Fernando C. (Org.) Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª ed., São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda., 2005.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Alfabetização: Método Fônico. 4ª ed., São Paulo: Memnon, 2007.

MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso. (Orgs.) Alfabetização no Século XXI. Como se aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS, Cláudia Cardoso. (Org.) Consciência Fonológica e Alfabetização. Petrópolis: Vozes Ltda., 1995.

MORAIS, José. Criar Leitores para professores e educadores. Barueri: Minha Editora, 2003.

PULIEZI, Sandra. Ensinando com letras e sons. 2ª ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

RESUMO

Por meio deste trabalho pretendemos mostrar o percurso histórico que a arte teve na educação, como surgiu o conceito de Arte, e a desconstrução do conceito, como foi todo o processo dessa descoberta, e juntamente, como era a Educação antes e depois dos novos parâmetros curriculares. O objetivo deste trabalho é conhecer o percurso histórico do ensino de artes numa perspectiva política, social e educacional. Arte e educação são temas de muitos debates. Portanto, o problema que motivou a realização do tema deste trabalho se deve a: Será que o ensino de artes evoluiu ao longo dos anos? Os professores se adequaram aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de artes? Que concepções pautaram e pautam a educação em Artes? Para que estas questões pudessem ser respondidas, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, conhecer e refletir sobre o assunto. Para tanto, pretende-se fazer uma síntese do estudo atualizado em relação à arte e educação, na esperança de gerar uma reflexão dos acontecimentos históricos e sobre a real situação vigente nas escolas. Queremos ressaltar que nos baseamos em autores renomados no assunto como, Argan, Barbosa, Ferraz, entre outros.

Palavras-Chave: Arte; Educação; História; Mudanças.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “A História da Arte na Educação: Mudanças Ocorridas ao Longo dos Anos” surgiu com a necessidade de conhecer o caminho histórico que houve na educação no decorrer dos anos até os dias atuais, e se de fato essas mudanças são positivas para os estudantes.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é pesquisar o percurso histórico da Arte na Educação e como tal disciplina é importante e pode contribuir no desenvolvimento geral dos estudantes.

Arte na educação é tema para vários diálogos. Devido às transformações que vêem ocorrendo no mundo, às mudanças no ensino de Arte ocorreram da mesma forma. Ou seja, o professor deve estar aberto a ter um modelo pedagógico atual e muitas vezes se utilizar de recursos tecnológicos, buscando assim contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Pois a história da Arte no país nos mostra que: “Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos.” (Brasil, 1997, p. 22)

Nesse modelo o educador era o centro do conhecimento e o aluno era ouvinte e reprodutor de algumas obras.

Com as novas leis da educação como os PCN’s, RCNEI’s e LDB, a visão tradicionalista fica no esquecimento, o aluno passa então a participar do processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, entram em moda os métodos ativos. (Zagonel, 2008, p. 51)

Através da articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão se dá o desenvolvimento do seu aprendizado tanto prático, quanto reflexivo.

Ainda nessa linha de pensamento, podemos dizer que o propósito da arte no currículo da educação infantil é estimular as crianças a explorarem meios artísticos e proporcionar um meio para expressão criativa de cada criança.

Afinal, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser acomodadas pelas leituras simbólicas através da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Com essa perspectiva em mente, buscaremos conhecer mais sobre esse assunto nos capítulos que seguem. Buscaremos ainda conhecer essa história da arte e como ela pode servir de subsídio para melhorar a educação nos dias atuais, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, desenvolver o tema utilizando-se de autores renomados no assunto.

HISTÓRIA DA ARTE NA EDUÇÃO BRASILEIRA

A trajetória da arte na educação passou por um longo processo até que a arte se tornasse acessível a todos. No passado, apenas famílias de classe sócio- econômica alta, tinham acesso à cultura e à arte, através de visitas a teatros e a museus. Um grupo de educadores norte-americanos, em uma criação ideológica, começou a dedicar-se para que essa elitização da arte sofresse mudança, de modo a provocar uma ruptura nessa situação social.

Sabemos que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos, o qual acompanhou o desenvolvimento dos homens e da sociedade. De tal modo, hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

A educação por meio da arte chegou ao Brasil, a partir das ideias do inglês Hebert Read em 1948 levando à recuperação da valorização da arte infantil e à concepção da arte baseada na expressão e nas liberdades criadoras. Mesmo sendo difundida no Brasil uma educação por meio da arte ela era simplesmente uma atividade educativa.

Em nossa história recente, em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.5692, a arte era incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, na época foi um grande avanço para formação do indivíduo. Não havia muitos professores habilitados na disciplina devido a opressão existente durante o Regime Militar e com isso, as disciplinas como filosofia e arte foram retiradas do currículo. Então os professores de outras disciplinas também aplicava, ambos sem o domínio para aplicar várias linguagens incluídas na época (Artes Plásticas, Educação musical, Artes Cênicas).

Durante o período referido não existia licenciatura em arte. Para que pudesse ministrar aulas de arte nas escolas até a 5ª série, a pessoa deveria possuir apenas o segundo grau completo e formação em algum curso de desenho ou geometria. Já em 1973, foram criados os cursos de graduação de arte-educação. Com esta formação o professor estava apto a ministrar aulas em todo o território nacional brasileiro.

Houve um grande conflito sobre a disciplina na década de 1970 a 1980 neste período surgiram vários cursos mais técnicos, sem bases conceituais. As aulas de artes iniciam somente no fundamental II. O professor direcionava os alunos a copiar sempre desenhos dirigidos e iguais para toda turma e trabalhava muito tecnicamente geometria, sem que o aluno tenha condições de escolher e expor suas ideias, na música e teatro trabalhava em datas comemorativas como por exemplo: as festas junina, natal, etc.

A leitura da obra de arte ganhou espaço no ensino de arte no Brasil ao longo da década de 1990, conforme destaca Buoro:

A leitura da imagem do artista nas aulas de arte do ensino formal ganhou corpo e cresceu em importância no contexto do ensino de arte no Brasil e cresceu em importância ao longo da década [de 1990]. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que uma das propostas de aulas mais frequentemente realizadas por educadores em artes visuais constitui-se na assim denominada "releitura da obra de Arte", entendida por muitos como uma cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. Se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção de imagem produzida pelo artista. (2003, p. 21)

Atualmente, mesmo com o trabalho que artistas e intelectuais fazem para valorizar a arte e o lúdico nas escolas, podemos verificar que ocorre o contrário em grande maioria das instituições, pois a arte está sendo desvalorizados e colocados apenas como "momento de descontração" das outras disciplinas, que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas.

Além disso, ainda existem professores que intervém no processo de construção do aluno, tentando impor suas "técnicas" ou o que acha correto, desestimulando assim, os alunos e impedindo que desenvolvam seu próprio estilo.

No entanto, o propósito da educação existente nos dias atuais, é deixar a criança ou o aluno se expressar livremente, pois através do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser acomodadas pelas leituras simbólicas através da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao invés de impor técnicas ou o que acham certo, é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que a criança possa ampliar seus conhecimentos e suas ações. Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das [1]garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras.

A Arte e Formação do Homem Pluridimensional

A Arte é muito importante na formação do ser humano, pois está inserida na cultura e história de cada sociedade.

Ao pesquisarmos sobre a cultura e arte afro-brasileira, descobrimos que ela deu início no período colonial, quando os africanos foram trazidos para o Brasil como escravos.

Essa cultura e suas manifestações artísticas se entrelaçaram com outras culturas como a indígena, dos portugueses, dos africanos e a européia, ou seja, ocorreu à miscigenação de pessoas no Brasil, formando assim a cultura afro-brasileira.

Então, a cultura Afro, nos trouxe várias formas de manifestações artísticas por meio da sua música e dança (que são demonstrada pela capoeira), através do visual (com seus penteados, roupas e adornos) e também pela religião Candomblé (com seus rituais e deuses).

Nota-se que o cruzamento cultural entre estes povos africanos propiciou a construção de uma identidade cultural brasileira, ou

cultura afro-brasileira. Uma vez que, eles não temeram em "inventar códigos de comportamentos e de recriarem praticas de sociabilidade e culturais" (Paiva 2001, p.23). Assim, este cruzamento foi resultado de um longo processo que propiciou uma riqueza cultural peculiar ao Brasil. Ou seja, a Arte é a cultura e a identidade de cada povo.

Sabemos, que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos, o qual acompanhou o desenvolvimento dos homens e da sociedade. De tal modo, hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

É fundamental haver estímulo do ser humano referente às artes desde os primeiros anos, pois são importantes no seu desenvolvimento geral. Faz com que ele tenha facilidade de expressão.

Ao refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), observa-se que a educação realizada por meio da arte sem dúvida é um processo educativo e cultural, que visa à constituição do ser humano completo, sem deixar de valorizar no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estético, levando o mesmo a melhoria da convivência do grupo social a que pertence.

Verifica-se que a arte pode dar aos alunos o conhecimento e a vivência sobre aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em música, artes visuais, desenho, dramatização, dança e artes-audiovisuais. Nota-se que é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundando da arte, levando a ações como: ver, ouvir, mover, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer e outros.

Através da arte o homem pode expressar vários sentimentos e momentos de sua vida ou acontecimentos que irão fazer parte da história.

As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. – (RCNEI, 1998) Manual do Ministério da Educação.

A Arte possibilita a humanização das pessoas. Podemos fazer através da arte com que a sociedade, fique menos egoísta e que se preocupe mais com os outros. A pessoa passa a ver o mundo com mais sensibilidade. Um olhar mais poético.

A Arte é capaz de transformar vidas e até mesmo curar doenças. Viva a arte e toda forma de expressão artística.

CONCEITOS DE ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte pode ser inserida nas práticas pedagógicas de diferentes maneiras e não somente apresentando coisas belas e com uma mensagem clara ao expectador. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura pelo mundo a fora. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte. Tudo pode ser considerado arte dependendo do ponto de vista de quem está olhando. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Todos nós temos a criatividade dentro de nós e possuímos a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade do aluno precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”.

Barbosa (1991) comenta que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

Em entrevista dada ao site “A carta maior”, Ana Mae Barbosa diz que: Arte é cognição, o ensino realizado mediante a arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo por meio de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência. Em geral arte na escola, tem sido somente '' desenhar'', mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

Com tudo que pesquisamos e refletimos, fica evidente que seja fundamental a utilização de diversas estratégias na realização das aulas de artes, pois assim haverá maior interesse ou até melhor assimilação vinda da parte dos alunos. Com a variedade de materiais o professor poderá elaborar aulas mais atrativas e obter seus objetivos de conteúdos alcançados, garantindo assim que as crianças tenham um aprendizado eficiente.

Artes Segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para A Educação Básica No Brasil

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a arte tem função tão necessária quanto os demais conhecimentos no processo de ensino a aprendizagem. Em sua essência, percebe-se que a arte tem como objetivo a transformação do ser humano nos diversos setores da sociedade, sendo obtida pelo próprio exercício da arte, portanto a arte é considerada um auxiliar na educação. Dentro da arte o aluno tem espaço para expor suas ideias e até mesmo criar seu próprio conceito.

A arte também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento ela valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte proporciona ao aluno uma ampla visão de mundo, além, ainda, de desenvolver sua habilidade para ver, dando ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Fazer arte não é imitar o trabalho dos outros, nem colorir um desenho, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados há seu tempo e lugar.

A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do, ''sentir'' do que do ''simbolizar''. Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento. (notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas idéias.) Isto é: vão-se articulando idéias que estão no nível do ''sentir'', para depois elas serem relatadas. (DUARTE JÚNIOR,1991, p. 53).

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independente do método utilizado.

Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar, exigindo, entretanto um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

A Importância da Arte na Educação

A arte é fundamental na vida da criança, pois promove meios para seu desenvolvimento em geral. Faz também com que essa criança desenvolve o senso crítico, sensibilidade e criatividade.

Como vemos em Lowenfeld e Brittain (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”.

Por meio do desenho, da pintura ou atividades que envolvam as artes, a criança expressa suas emoções, sensações e percepções de vida.

Existe a crescente conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que estando só e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p. 229).

Por esse motivo, a arte na escola é de grande valor. Deve ser trabalhada do ensino infantil até o fundamental ou mais, pois sabemos que ela desenvolve a capacidade criativa, ampliação da capacidade linguística e social, conhecimento da contextualização histórica entre outras habilidades.

Podemos enfatizar mais uma vez que é nas aulas de Arte, junto ao professor, que tudo o que foi citado acima pode ocorrer, desde que o trabalho do professor seja instigante e voltado para o desenvolvimento pleno do aluno.

As escolas devem estar preparadas para atender tal demanda, pois os órgãos superiores de ensino disponibilizam material de orientação para que as unidades de ensino do país possam desenvolver um trabalho de qualidade. Entre eles estão o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e o Parâmetro curricular Nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da nossa pesquisa, pudemos concluir que o ensino de artes em nosso país sofreu grandes e significativas mudanças ao longo dos anos. No passado, apenas famílias de classe sócio- econômica alta, tinham acesso à cultura e à arte, através de visitas a teatros e a museus.

Ficamos sabendo que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos de tal modo, que hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

Vimos ainda que a arte educadora Anna Mae Barbosa foi uma importante figura na história da Educação da Arte em nosso país, trazendo consigo uma visão inovadora e eficaz no ensino de artes.

Aprendemos ainda que materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes) e o Referencial curricular nacional para educação infantil (RCN`s), entre outros, facilitam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor em sala de aula, ou seja, melhora sua metodologia e didática.

Com isso, as aulas tornam-se mais eficazes e interessantes. Transforma o aluno não mais em um mero espectador e sim, em alguém que interage com a Arte em todas as suas manifestações, pois vivenciam todas elas.

A pesquisa proporcionou uma reflexão e análise do trabalho pedagógico em Artes/ teatro na Educação em geral do país. A arte na educação infantil tem grande importância no desenvolvimento da criança, e que esta possui a oportunidade de aprender num formato de várias linguagens, como a música e as artes visuais. Atividades diversificadas proporcionam mais oportunidades de aprendizagem, se comparadas às atividades feitas em cópias, uma vez que suas habilidades possam desenvolver-se em processo de apreensão da matéria.

Com essa pesquisa pude conhecer e fundamentar ainda mais o significado de arte, no sentido de desmistificar a ideia de que a arte é limitada apenas ao campo artístico, mas que também abrange outras áreas da vida humana.

Através de muitas atividades, estimulando a cultura em seu mundo, na música, a criança experimenta a aprendizagem vivenciando as múltiplas linguagens quando ouvem e imitam sons de animais, quer seja vocalmente ou através de um instrumento, quando veem os animais na história e, posteriormente, movimentam-se como ele.

No reconhecimento desses animais, seja na modelagem do desenho na pintura, as atividades de arte podem estimular também os sentidos: o olfato e o paladar através de obras de arte comestíveis, como por exemplo, fazer um arco-íris com cereais coloridos ou mesmo usar tintas comestíveis para as crianças pequenas.

Além do mais, as experiências que integram vários sentidos simultaneamente são responsáveis por impressões duradouras e com maior retenção do aprendizado e o gosto em descobrir novas possibilidades nas linguagens expressivas leva as crianças a novas aventuras, como a mistura de tintas, o rasgar e o amassar de papéis de diferentes texturas, fazer tintas com componentes da natureza como barro, folhas verdes e flores, esculturas no tanque de areia e tantas outras descobertas e possibilidades que a arte permite realizar.

A criança, ao entrar em contato com a arte em sua vivência escolar e familiar, terá um bom desenvolvimento em outras disciplinas tais como: oralidade, escrita, matemática, socialização, conhecimento do próprio corpo e do colega. Nos desenhos as crianças expressam sua criatividade, utilizando os materiais que têm em sua disposição, criam, imaginam e falam sobre o que desenharam contando uma história.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES- Arte retórica e arte poética. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ARGAN, Giulio Carlo- Arte moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Anna Mae Bastos- Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____, Anna Mae Bastos- Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: 1982

_____, Anna Mae- A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1994

_____, A. (1995). Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Comunicação & Educação.

_____, Anna. Mae. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 9.394/96.

CAMARGO, L. (org.) Arte-Educação: da Pré Escola à Universidade. São Paulo: Nobel, 1989.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMONAD, Max- Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: 1988. Cortez, 1989.

MARZULLO, Eliane- Musicalização nas Escolas, vol.2, Ed. Vozes, 2011

NICOLE , Jean dot - Explorando o universo da música, Ed. Scipione, 1997

REDE GLOBO; Entrevista a Anna Mae Barbosa, 2012.

AUTISMO: DESAFIO NA INCLUSÃO E NO APRENDIZADO

ARIADNE FURTADO SANTOS

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neuro diversa que apresenta características variadas e desafios na comunicação e linguagem. Este artigo aborda o diagnóstico do TEA, enfocando as dificuldades na comunicação e a importância da tecnologia assistiva e da comunicação suplementar e alternativa para auxiliar as pessoas com TEA a se expressarem e se comunicarem de forma efetiva.Com base em estudos recentes, destacamos a relevância do diagnóstico precoce do TEA, uma vez que isso permite iniciar intervenções e suportes adequados o mais cedo possível, maximizando o desenvolvimento e melhorando a qualidade de vida dos indivíduos. A avaliação abrangente, conduzida por uma equipe multidisciplinar, é essencial para compreender as características específicas de cada pessoa no espectro. No que se refere à linguagem e comunicação, observamos que os sintomas do TEA podem variar desde dificuldades na linguagem expressiva, atrasos no desenvolvimento da fala até a ausência de comunicação verbal. Além disso, problemas na compreensão da linguagem social, como sarcasmo e metáforas, são comuns em indivíduos com TEA. Para lidar com esses desafios, a tecnologia assistiva e a comunicação suplementar e alternativa desempenham um papel crucial. Através de aplicativos e dispositivos, as pessoas com TEA podem se comunicar de maneira mais efetiva, utilizando imagens, símbolos ou palavras escritas, adaptando-se às suas necessidades individuais. Essas ferramentas proporcionam uma maneira mais inclusiva e flexível de se comunicar, promovendo maior independência e interação social. Enfatiza a importância de abordagens terapêuticas como a terapia comportamental e de linguagem, que podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social das pessoas com TEA. Além disso, é fundamental que familiares, educadores e profissionais de saúde estejam cientes dessas estratégias e tecnologias para fornecer um ambiente de apoio adequado. O presente artigo discute sobre a escolarização da criança com autismo, a refletir sobre os possíveis percursos da escolarização da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo) em tempos de inclusão. Esclarece acerca do autismo desmitificando e trazendo base científica aliada as atividades de campo. Mostra os principais problemas dentro do sistema e o que deve ser feito para a inclusão no caso do aluno autista.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento de indivíduos, resultando em uma ampla gama de características e sintomas. Dentre as crianças com TEA, há um subgrupo que apresenta necessidades complexas de comunicação, enfrentando desafios significativos para se expressar e se conectar com o mundo ao seu redor.

Essas crianças com TEA e necessidades complexas de comunicação podem exibir dificuldades em compreender e utilizar a linguagem falada, bem como em interpretar e responder a pistas sociais e emocionais. Em decorrência dessas dificuldades, podem recorrer a comportamentos não convencionais ou estereotipados para se expressar, o que pode ser mal interpretado ou incompreendido por pessoas ao redor delas.

As necessidades complexas de comunicação representam um desafio significativo para os pais, cuidadores e profissionais que trabalham com essas crianças. A busca por abordagens e estratégias de intervenção eficazes torna-se fundamental para promover o desenvolvimento comunicativo e social dessas crianças e melhorar sua qualidade de vida.

Nesta discussão, serão exploradas as características e os desafios específicos enfrentados por crianças com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação. Além disso, serão examinadas algumas das abordagens de intervenção e terapias que têm mostrado promessa na facilitação da comunicação e interação social dessas crianças, reconhecendo a importância de uma abordagem individualizada e centrada no bem-estar de cada uma delas. Compreender e apoiar essas crianças em suas jornadas de comunicação é fundamental para promover inclusão e empatia em nossa sociedade, abrindo caminho para uma melhor compreensão e aceitação das diferentes formas de expressão humana.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam necessidades complexas de comunicação enfrentam uma série de desafios únicos e multifacetados em seu desenvolvimento. O TEA é uma condição heterogênea, o que significa que suas manifestações podem variar amplamente de uma criança para outra. Algumas delas podem desenvolver habilidades de comunicação verbal e não verbal desde cedo, enquanto outras podem experimentar atrasos significativos ou ausência completa de linguagem falada.

A comunicação é uma habilidade fundamental para a interação social, a expressão de necessidades e emoções, a compreensão do mundo ao redor e o estabelecimento de relacionamentos significativos. Nas crianças com TEA e necessidades complexas de comunicação, a dificuldade em expressar seus pensamentos e sentimentos pode resultar em frustração e isolamento social, tanto para a criança quanto para as pessoas que a cercam.

Essas crianças podem apresentar uma variedade de formas de comunicação não verbal, como gestos, expressões faciais, olhar direcionado e outras formas de comunicação através de comportamentos e sinais sutis. No entanto, nem sempre essas formas de comunicação são facilmente compreendidas pelos outros, o que pode levar a uma falta de reciprocidade na interação social e, consequentemente, impactar suas relações interpessoais.

Para pais, cuidadores e profissionais, a tarefa de apoiar crianças com TEA e necessidades complexas de comunicação pode ser desafiadora, mas também repleta de descobertas e conquistas gratificantes. É fundamental reconhecer a importância de uma abordagem individualizada e adaptada às necessidades específicas de cada criança, considerando suas habilidades, interesses e preferências.

Diversas estratégias e abordagens terapêuticas têm sido desenvolvidas para auxiliar no desenvolvimento da comunicação e interação social dessas crianças. Terapias baseadas em princípios de comunicação alternativa e aumentativa, como o uso de sistemas de comunicação por imagens ou tecnologias assistivas, podem oferecer meios para que as crianças se expressem e se conectem com o mundo de maneira mais efetiva.

Além disso, a criação de ambientes que promovam a comunicação e a interação social é crucial. A inclusão em escolas e ambientes sociais, juntamente com o apoio de professores e colegas, pode desempenhar um papel significativo no estímulo ao desenvolvimento comunicativo das crianças com TEA.

Conforme avançamos na compreensão do Transtorno do Espectro Autista e suas diversas manifestações, é imperativo que a sociedade adote uma postura empática, acolhedora e inclusiva. Ao valorizar e respeitar as diferentes formas de comunicação, estaremos construindo uma sociedade mais sensível e consciente, onde cada indivíduo, independentemente de suas necessidades de comunicação, possa encontrar seu lugar e contribuir para um mundo mais diverso e enriquecedor.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O termo "autismo" foi inicialmente introduzido em 1911 pelo psicólogo Eugen Bleuler, com o intuito de descrever sintomas relacionados à esquizofrenia. No entanto, a primeira descrição pública ocorreu em 1943, por meio da publicação do Dr. Leo Kanner, que clinicamente descreveu o autismo ao diagnosticar um grupo de crianças com esquizofrenia.

Consequentemente, Hans Asperger descreveu a "Síndrome de Kanner", caracterizando crianças com dificuldades na comunicação não verbal e na compreensão dos sentimentos dos outros.

Com o passar do tempo, diversas teorias e definições foram formuladas, resultando na perspectiva atual do autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA), um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta através da dificuldade em interagir socialmente, comunicar-se e exibir movimentos estereotipados (movimentos repetitivos).

O TEA é marcado por uma tríade de dificuldades: socialização, comunicação e movimentos estereotipados, sendo essencial para a compreensão e esclarecimento do conhecimento sobre a condição.

Nesse contexto, o ambiente escolar assume um papel crucial na análise da interação social, uma vez que é onde a criança passa a maior parte do seu tempo. É esperado que, a partir do convívio nesse ambiente, os primeiros sinais de alerta possam ser identificados.

As instituições escolares desempenham um papel orientador no processo de diagnóstico do TEA, o que requer uma equipe docente sempre em constante formação.

As crianças autistas são beneficiadas por um planejamento estruturado, que combina as práticas do cotidiano dos pais, do indivíduo e da escola.

É de extrema importância estar atento aos sinais de alerta para possibilitar um diagnóstico precoce, permitindo o encaminhamento do aluno para uma reabilitação intensiva e direcionada ao tratamento dos transtornos comportamentais e de comunicação.

As intervenções de reabilitação intensivas podem significativamente contribuir para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a em seu progresso geral.

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição complexa de desenvolvimento, que engloba atrasos e dificuldades nas áreas de interação social e linguagem, além de uma ampla gama de sintomas emocio-

nais, cognitivos, motores e sensoriais, conforme descrito por Greenspan e Wieder (2006).

No século XX, o autismo era frequentemente associado à esquizofrenia. O termo "autismo" foi introduzido pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911, sendo considerado um sintoma secundário das esquizofrenias. Essa desordem apresentava grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação e contato com as pessoas, levando à perda de contato com a realidade.

O termo autismo foi introduzido pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, como intuito de descrever um tipo de sintoma

que ele considerou ser um sintoma secundário das esquizofrenias, ou seja, como sinônimo da perda de contato com a realidade que se produz no processo do pensamento na síndrome de esquizofrenia do adolescente e adultos. Esta desordem origina grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação e contato com as pessoas."(MORAIS,P.6,2012)

O termo "autista" era utilizado para descrever indivíduos com comportamento retraído ou mais "isolados" do que outras pessoas.

Segundo Morais (2012), em 1943, o psiquiatra Leo Kanner realizou uma descrição clínica do autismo, baseada no diagnóstico prévio de esquizofrenia em 11 crianças da mesma idade. Essa descrição levou à denominação de "Síndrome de Kanner". A esquizofrenia infantil identificada por Kanner era caracterizada pela obsessão por rotinas, dificuldades na interação social, estereotipias e ecolalia, o que, nos dias de hoje, poderia ser diagnosticado como autismo nível 3 - severo/grave.

Hans Asperger, pediatra austríaco, concentrou seu trabalho no outro extremo do espectro autista. As crianças atendidas por ele não apresentavam atrasos no desenvolvimento da linguagem ou distúrbios mentais; eram pacientes bem desenvolvidos, mas tinham formas peculiares de se comunicar e utilizavam palavras incomuns para a idade. Isso poderia ser diagnosticado como autismo nível 1 - leve nos dias de hoje.

Em 1978, o psiquiatra inglês Michael Rutter propôs uma nova definição do distúrbio, considerando o autismo como um transtorno mental independente da esquizofrenia. Ele estabeleceu quatro critérios para caracterizar o autismo: atrasos e desvios sociais (não somente devido à deficiência intelectual), problemas de comunicação (não apenas ligados à deficiência intelectual), comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e maneirismos, e sintomas apresentados antes dos dois anos e seis meses de vida. Essa proposta influenciou a elaboração da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM III).

Lorna Wing, psiquiatra, também contribuiu para a conceituação do autismo como um espectro, afetando pessoas em diferentes níveis. Ela estabeleceu alguns pontos básicos para o diagnóstico, como a verbalização correta, porém estereotipada, comunicação não-verbal inadequada, ausência de manifestações convencionais de empatia, repetição e dificuldade de mudanças, deficiências de coordenação motora e boa memória mecânica com interesses limitados.

Desde então, o conceito de autismo como um espectro foi amplamente aceito e adotado. Essa abordagem reconhece que o autismo se manifesta de maneiras diferentes em cada indivíduo e pode variar em termos de gravidade e sintomas apresentados.

Com o avanço do conhecimento sobre o autismo, surgiram novas abordagens terapêuticas e métodos de intervenção. A terapia comportamental aplicada (TCA) tem se mostrado eficaz no tratamento de crianças autistas, utilizando técnicas de reforço positivo e modelagem para desenvolver habilidades sociais e de comunicação. Além disso, a terapia ocupacional desempenha um papel importante no auxílio aos indivíduos autistas, visando a melhoria da coordenação motora e o desenvolvimento de habilidades práticas para a vida diária.

Contudo, é primordial destacar que o autismo ainda enfrenta diversos obstáculos. O diagnóstico precoce e preciso é fundamental para assegurar uma intervenção apropriada e o acesso aos serviços essenciais. Infelizmente, em muitos casos, o diagnóstico pode ser tardio, resultando em atrasos na intervenção e no apoio adequado.

Ademais, é necessário que a sociedade como um todo seja mais inclusiva e compreensiva em relação às pessoas no espectro autista. A conscientização e a educação sobre o autismo são elementos cruciais para combater estigmas e preconceitos, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo para todos.

À medida que avançamos, é imprescindível continuar pesquisando e buscando um entendimento mais aprofundado do autismo. Por meio de estudos e avanços científicos, esperamos descobrir mais sobre as causas do autismo, desenvolver novas abordagens de intervenção e proporcionar uma melhor qualidade de vida para as pessoas com autismo.

Conforme Arruda (2018) salienta, a busca por tratamentos mais eficazes e uma possível cura para o autismo permanece como uma prioridade na comunidade científica. Embora ainda não exista uma cura definitiva para o autismo, as pesquisas têm se concentrado em compreender melhor as bases biológicas e genéticas do transtorno,

bem como em identificar intervenções que possam aprimorar a qualidade de vida das pessoas com autismo.

Avanços significativos têm sido realizados no campo da genética, revelando uma série de genes associados ao autismo. Essas descobertas estão auxiliando os pesquisadores a compreenderem as bases neurobiológicas do transtorno e a desenvolver novas abordagens terapêuticas direcionadas a esses alvos genéticos.

A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante no campo do autismo. Jogos e aplicativos de computador específicos para o treinamento de habilidades sociais, de comunicação e de autocuidado têm mostrado resultados promissores no desenvolvimento de competências importantes para as pessoas autistas. (ARRUDA, p.17, 2018)

Entretanto, é de extrema importância reconhecer que o autismo não deve ser percebido apenas como um transtorno a ser corrigido. As pessoas no espectro autista possuem habilidades e perspectivas únicas que podem oferecer contribuições valiosas à sociedade. Promover a inclusão e o respeito pela neurodiversidade é essencial para possibilitar que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de alcançar todo o seu potencial.

De acordo com Arranha (2010), espera-se que no futuro a pesquisa, o desenvolvimento de intervenções e a conscientização pública sobre o autismo continuem progredindo. É fundamental investir em recursos e apoio adequados para garantir que as pessoas com autismo recebam o suporte necessário ao longo de suas vidas, promovendo sua independência, bem-estar e participação ativa na sociedade.

Compreender o autismo de forma abrangente e humanizada é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva, onde todas as pessoas sejam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua neurodiversidade.

Conforme avançamos no conhecimento e compreensão do autismo, é imprescindível direcionar esforços para criar ambientes inclusivos em todas as esferas da sociedade. Isso implica em garantir acesso igualitário à educação, emprego, serviços de saúde e apoio social para as pessoas no espectro autista.

No contexto educacional, é essencial desenvolver práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos estudantes autistas. Isso envolve capacitar os professores no entendimento do autismo e implementar estratégias de ensino diferenciadas, valorizando as habilidades e potenciais de cada aluno.

No âmbito profissional, é necessário promover a inclusão de pessoas autistas, proporcionando adaptações razoáveis e ambientes acessíveis. A conscientização e a sensibilização dos empregadores e colegas de trabalho são fundamentais para criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde as pessoas autistas possam contribuir de maneira significativa.

Além disso, é importante incentivar a pesquisa e o desenvolvimento de terapias e intervenções baseadas em evidências, que atendam às necessidades específicas das pessoas no espectro autista. Isso inclui abordagens comportamentais, terapias ocupacionais, fonoaudiologia, terapia sensorial e outras intervenções que visam melhorar as habilidades sociais, de comunicação e a qualidade de vida das pessoas com autismo.

O apoio e a inclusão da família também desempenham um papel crucial. É fundamental oferecer suporte emocional, informações e recursos para os pais e familiares de pessoas autistas, para que possam compreender e atender às necessidades de seus entes queridos, além de garantir que tenham acesso a redes de apoio e a serviços especializados. (ARANHA, p.89,2010)

No contexto social, é crucial promover a conscientização e a aceitação do autismo para enfrentar os estigmas e preconceitos ainda presentes na sociedade. É essencial impulsionar campanhas de conscientização, eventos e iniciativas que informem e sensibilizem a população em geral, estimulando a inclusão, o respeito e o reconhecimento das pessoas autistas.

Conforme avançamos em nosso entendimento sobre o autismo e trabalhamos para criar uma sociedade mais inclusiva, é fundamental lembrar que cada pessoa autista é única, com suas próprias habilidades, desafios e contribuições. Ao reconhecer e celebrar a diversidade do espectro autista, estamos construindo um mundo mais justo, igualitário e acolhedor para todos.

De acordo com Silva e Gaiato (2012), o Transtorno do Espectro do Autismo é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento no qual a criança enfrenta dificuldades na comunicação social e apresenta interesses restritos e estereotipados. Isso significa que há uma alteração ocorrida no cérebro, afetando as conexões entre os neurônios e ocasionando dificuldades em interagir adequadamente com outras pessoas.

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camadas mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se

manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto. (Silva, Gaiato e Reveles, p.29,2012)

Assim, é importante notar que o autismo não se restringe a um único tipo; trata-se de um transtorno abrangente, razão pela qual o termo "espectro" é utilizado. Esse termo pode ser descrito como uma ampla variedade de sintomas e níveis de gravidade, que se manifestam de maneira única em cada indivíduo, resultando sempre em casos singulares.

2.2 Características

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por dificuldades na comunicação social e por interesses restritos e estereotipados. É considerado um transtorno de neurodesenvolvimento, o que significa que está relacionado a alterações no desenvolvimento do cérebro e na forma como os neurônios se conectam. Essas alterações podem resultar em dificuldades na interação com outras pessoas.

Uma maneira de compreender o espectro autista é por meio da analogia das ondas geradas por uma pedrinha jogada em um lago de água parada. O autismo clássico, que seria o centro das ondas, é apenas uma das camadas do espectro. Ao redor desse centro, há diversas camadas mais ou menos próximas, representando diferentes manifestações do transtorno. Cada pessoa no espectro autista pode apresentar características e sintomas únicos, embora haja traços similares entre elas.

Devido à sua abrangência e diversidade, o termo "espectro" é utilizado para descrever o TEA. O espectro abrange uma ampla gama de sintomas e níveis de gravidade, manifestando-se de maneira singular em cada indivíduo. Isso significa que duas pessoas com TEA podem apresentar características e necessidades distintas, mesmo compartilhando o diagnóstico dentro do espectro.

Segundo APA (2014), o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo é baseado em critérios específicos estabelecidos em manuais diagnósticos, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição). Os profissionais de saúde, como psiquiatras, psicólogos e neuropediatras, realizam uma avaliação abrangente, considerando a observação do comportamento, o histórico de desenvolvimento e a interação social da pessoa. O diagnóstico precoce e preciso é fundamental para proporcionar intervenções e suporte adequados.

Quanto à classificação, o TEA engloba diferentes subtipos, que podem variar de acordo com o grau de comprometimento social, a presença de atrasos no desenvolvimento e a gravidade dos sintomas. Alguns subtipos comuns incluem o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância. Essas classificações podem ajudar a entender melhor as características específicas e as necessidades individuais das pessoas dentro do espectro.

É importante ressaltar que o Transtorno do Espectro do Autismo não define a identidade de uma pessoa, e cada indivíduo é único em suas habilidades, interesses e personalidade. O suporte, a inclusão e a compreensão da diversidade no espectro autista são fundamentais para promover uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos.

Além do conceito geral, das características, do diagnóstico e da classificação, é importante ressaltar alguns outros aspectos relevantes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O TEA afeta o desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida e pode se manifestar por meio de diferentes sintomas e comportamentos. As dificuldades na comunicação social podem envolver dificuldades em estabelecer e manter interações sociais, dificuldade em interpretar e responder a emoções e expressões faciais, e dificuldades na compreensão de regras sociais não verbais, como o contato visual e a linguagem corporal.

Além disso, os interesses restritos e estereotipados são uma característica comum no TEA. As crianças com autismo podem ter um foco intenso em determinados objetos, atividades ou assuntos específicos. Esses interesses podem ser altamente especializados e limitar a flexibilidade e a diversidade de suas experiências.

É importante destacar que cada pessoa no espectro autista é única e possui suas próprias habilidades, desafios e características. O grau de gravidade dos sintomas pode variar amplamente, desde formas mais leves até formas mais graves que exigem um apoio mais intensivo.

Malofeev (2011) ressalta que o diagnóstico precoce e preciso do TEA é fundamental para garantir a intervenção e o suporte adequados à criança. Quanto mais cedo o diagnóstico for realizado, maiores são as chances de iniciar intervenções e terapias que possam promover um desenvolvimento saudável e melhorar a qualidade de vida.

As intervenções podem incluir terapia comportamental, terapia da fala e linguagem, terapia ocupacional, treinamento de habilidades sociais e apoio educacional. O suporte familiar também desempenha um papel crucial no processo de intervenção, fornecendo apoio emocional, educacional e prático à criança com TEA.

Além disso, é importante destacar que

as pessoas com TEA têm potencialidades e habilidades únicas. Muitas vezes, elas possuem uma percepção detalhada e minuciosa do mundo e podem desenvolver interesses específicos que se tornam áreas de especialização e talento. Valorizar essas habilidades e promover a inclusão e o respeito são aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Em resumo, o Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social e os interesses da pessoa. É um espectro abrangente, com diferentes manifestações e graus de gravidade. O diagnóstico precoce e o suporte adequado são essenciais para promover o desenvolvimento saudável e a qualidade de vida das pessoas com TEA. É fundamental valorizar as habilidades individuais e

promover a inclusão e o respeito à diversidade no espectro autista.

De acordo com Silva e Gaiato (2012), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se manifesta através de uma série de características na comunicação social e interesses restritos e estereotipados. Essas características incluem:

Dificuldade no contato interpessoal.

Dificuldade no uso de gestos e expressões faciais.

Dificuldades em fazer amizades, compreender emoções e sentimentos relacionados ao outro.

Falta de interesse por atividades ou brincadeiras propostas por outras crianças.

Abordagem artificializada, robotizada ou "aprendida" nas interações com os outros, levando ao fracasso nas conversas interpessoais.

Foco intenso em brinquedos ou brincadeiras específicas que são de seu interesse restrito.

Além disso, Silva e Gaiato (2012) apontam que o interesse restrito e estereotipado também pode se manifestar em situações como:

Movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos e/ou fala.

Repetições de trechos de filmes ou desenhos durante a fala, mesmo quando não há função de interação social.

Insistência em rotinas e comportamentos padronizados, com fixação em temas e interesses restritos.

Reações exageradas ou diminuídas a estímulos ambientais, como sons ou texturas.

Estereotipias motoras, como movimentos repetitivos do corpo ou das mãos.

Extrema angústia diante de pequenas mudanças na rotina.

Forte apego a objetos, dedicando muito tempo a observá-los ou usá-los repetidamente, muitas vezes segurando o mesmo objeto o dia todo.

Sensibilidade intensa a barulhos, cheiros, texturas de objetos ou grande interesse em luzes, brilhos e movimentos repetitivos específicos.

Alteração na sensibilidade à dor.

É importante ressaltar que nem todas as crianças com TEA apresentam exatamente as mesmas características ou sintomas. A avaliação individual é essencial para determinar as especificidades de cada criança com autismo, uma vez que o transtorno se manifesta em um espectro diverso de maneiras, resultando em casos singulares.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social e os interesses das pessoas. Sendo um espectro abrangente, o TEA se manifesta em diferentes formas e com graus de gravidade variados. O diagnóstico precoce e a assistência adequada são cruciais para fomentar o desenvolvimento saudável e melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Educação Inclusiva: abordagem e práticas pedagógicas

A educação inclusiva é uma abordagem que busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características, tenham igualdade de acesso à educação. No contexto do autismo, a educação inclusiva desempenha um papel fundamental em promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Uma escola inclusiva reconhece a diversidade nas habilidades e necessidades dos alunos e adapta suas práticas pedagógicas para atender a essa diversidade. No caso das crianças com autismo, a inclusão escolar é essencial para proporcionar um ambiente que valorize suas potencialidades e ofereça suporte adequado para superar os desafios que possam surgir.

Ao adotar a educação inclusiva para crianças com TEA, a escola busca criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde cada aluno seja aceito e valorizado por suas características individuais. Isso inclui oferecer apoio e recursos adicionais para que a criança com autismo possa participar plenamente das atividades acadêmicas e sociais.

Uma das principais estratégias utilizadas na educação inclusiva para crianças

com autismo é a individualização do ensino. Cada criança é única, e suas necessidades de aprendizagem podem variar significativamente. Portanto, os educadores adaptam o currículo e as atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno com autismo, considerando suas habilidades, interesses e desafios.

A comunicação é um aspecto essencial da educação inclusiva para crianças com TEA. Muitas crianças com autismo podem ter dificuldades na comunicação verbal, e é importante que os educadores estejam preparados para utilizar estratégias de comunicação alternativa e aumentativa, como pranchas de comunicação, aplicativos de comunicação assistiva e linguagem de sinais, para facilitar a expressão e compreensão das crianças. Outro aspecto importante na educação inclusiva para crianças com autismo é o apoio de profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Esses profissionais podem trabalhar em conjunto com os educadores para desenvolver planos de intervenção individualizados e oferecer suporte técnico para a implementação das estratégias adequadas.

A educação inclusiva também busca promover a interação social entre todas as crianças, incluindo aquelas com autismo. O desenvolvimento de habilidades sociais é essencial para a participação efetiva na vida escolar e no convívio com os colegas. Portanto, os educadores incentivam a interação e o trabalho em grupo, criando oportunidades para que as crianças com autismo pratiquem suas habilidades sociais em um ambiente seguro e apoiador.

No entanto, para que a educação inclusiva seja efetiva para crianças com autismo, é fundamental que os educadores recebam formação e capacitação adequadas. O conhecimento sobre o autismo e as estratégias educacionais específicas é essencial para oferecer um ambiente inclusivo e de qualidade para essas crianças.

A educação inclusiva desempenha um papel crucial no desenvolvimento e sucesso acadêmico e social de crianças com autismo. Ao adotar abordagens individualizadas, oferecer suporte especializado e promover a interação social, as escolas podem garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e se desenvolverem de forma integral.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam necessidades complexas de comunicação podem enfrentar diversas dificuldades em sala de aula devido às características do autismo que afetam a forma como elas se expressam, interagem e compreendem a linguagem. Essas dificuldades podem variar em intensidade e manifestação, dependendo das particularidades de cada criança.

Comunicação Verbal Limitada ou Ausente: Uma das principais dificuldades enfrentadas por crianças com TEA que têm necessidades complexas de comunicação é a limitação ou ausência da fala verbal. Muitas delas podem ser não verbais ou ter fala limitada, o que torna a comunicação verbal tradicional desafiadora.

Compreensão Limitada da Linguagem: Além da dificuldade na expressão verbal, algumas crianças com TEA podem ter problemas na compreensão da linguagem, tanto verbal como não verbal. Isso pode levar a mal-entendidos e dificultar a participação em atividades de sala de aula que envolvem instruções verbais.

Dificuldades na Comunicação Social: As crianças com TEA podem ter dificuldades em compreender e utilizar a comunicação social, como o contato visual, expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Isso pode afetar suas interações com os colegas e professores, tornando o processo de comunicação mais desafiador.

Comportamentos Repetitivos: Algumas crianças com TEA podem apresentar comportamentos repetitivos ou estereotipados, que podem interferir na comunicação em sala de aula. Esses comportamentos podem ser uma forma de autorregulação, mas também podem dificultar a interação com os outros.

Hipersensibilidade Sensorial: Muitas crianças com TEA apresentam hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes, ruídos e texturas. Isso pode afetar sua capacidade de se concentrar e participar de atividades em sala de aula, afetando indiretamente a comunicação.

Comportamentos Desafiadores: Algumas crianças com TEA podem exibir comportamentos desafiadores, como agressão ou autolesões, como forma de se comunicar ou expressar suas necessidades e frustrações. Esses comportamentos podem criar desafios adicionais para a comunicação em sala de aula.

Para lidar com essas dificuldades, é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar estratégias de comunicação alternativa e aumentativa, como pranchas de comunicação, sistemas de sinais ou aplicativos de comunicação assistiva. Essas ferramentas podem facilitar a expressão das crianças com TEA e ajudá-las a se comunicar de forma mais efetiva.

É essencial que os educadores criem um ambiente acolhedor e inclusivo, onde as crianças com TEA se sintam aceitas e valorizadas. A compreensão das necessidades individuais de cada criança, a adaptação do currículo e das atividades, e a promoção de

interações sociais positivas entre todas as crianças podem contribuir para a melhoria da comunicação em sala de aula e para o bem-estar geral dessas crianças. A colaboração com profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, também é fundamental para oferecer um suporte abrangente e efetivo para as crianças com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades especiais. Nesse contexto, o autismo representa um desafio importante, uma vez que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar necessidades complexas de comunicação, que demandam abordagens pedagógicas e recursos específicos para uma inclusão efetiva.

Ao longo deste texto, observamos a importância crescente da inclusão de crianças com TEA nas escolas dos anos iniciais da rede municipal. Os dados demonstram um aumento significativo no número de alunos com TEA matriculados, tanto nas zonas urbanas como na zona rural. Essa crescente nos chama a atenção para a relevância de promover ambientes educacionais acolhedores, onde todas as crianças possam se sentir pertencentes e tenham suas necessidades individuais atendidas.

As dificuldades de comunicação enfrentadas pelas crianças com TEA podem variar em intensidade e abrangência. Algumas dessas crianças podem não fazer uso da fala, o que demanda abordagens alternativas para que possam se expressar e se comunicar de forma efetiva. A comunicação suplementar e alternativa, assim como a utilização de tecnologia assistiva, se apresentam como estratégias fundamentais nesse contexto, permitindo que essas crianças encontrem meios adequados para se comunicarem e participarem ativamente do processo educacional.

Nesse cenário, é fundamental que os professores estejam devidamente capacitados para lidar com as necessidades específicas das crianças com TEA. A implementação de estratégias didáticas inclusivas, que valorizem a individualidade de cada aluno, bem como a adaptação e flexibilização do planejamento pedagógico, é essencial para garantir uma educação de qualidade para todos.

A educação inclusiva é um trabalho coletivo, que envolve não apenas os profissionais da educação, mas também a família, a comunidade e a sociedade como um todo. O acolhimento, a empatia e o respeito pela diversidade são valores fundamentais que devem ser cultivados em nosso ambiente educacional, possibilitando o pleno desenvolvimento e aprendizado das crianças com TEA.

As considerações finais reforçam a importância de uma educação inclusiva e sensível às necessidades das crianças com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação. Somente através do trabalho colaborativo e do investimento em recursos e capacitação adequada será possível garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acolhedora.

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.

BAPTISTA, Claudio R.; BOSA, Cleonice. Autismo e educação. Grupo A, 2002. E-book. ISBN 9788536310640. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310640/.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos S.; HUGUENIN, Julliane Yoneda A.; ALVES, Priscila P.

Autismo: vivências e caminhos. Editora Blucher, 2016. E-book. ISBN 9788580391329. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580391329/.

CAVALCANTI, Alessandra; GALVÃO, Cláudia. Terapia Ocupacional: Fundamentação & Prática. Grupo GEN, 2007. E-book. ISBN 978-85-277-1959-9. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-277-1959-9/. Acesso em: 17 jun.

2023.

FARRELL, Michael. Dificuldades de Comunicação e Autismo. Grupo A, 2008. E-book. ISBN9788536315621.Disponível.em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315621/. Acesso em: 17 jun. 2023. GONCALVES, Amanda Pilosio et. al. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. In: Tempo psicanal. Vol. 49, Núm. 2. P. 152-181. Rio de Janeiro, DEZ. 2017.

JÚLIO-COSTA, A.; ANTUNES, A M.

Transtorno do espectro autista na prática clínica. São Paulo; Pearson Clinical Brasil, 2017. (coleção Neuropsicológica na Prática Clínica).

LACERDA, Lucelmo. Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução / Lucelmo Lacerda. – Curitiba: CRV, 2017.

LAGO, M. Autismo na escola: ação e reflexão do professor. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Publicação na revista Programa de Pós-Graduação em Educação, Editora literata Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LOPEZ, Maura C.; FABRIS, Eli Terezinha H. Inclusão & Educação. [Digite o Local da Editora]:

Grupo Autêntica, 2013. E-book. ISBN 9788582171172. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582171172/. Acesso em: 17 jun. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/. Acesso em 17 jun 2023.

MARTINS, A. D. F. Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Revista Metodista Piracicaba, 2009.

MONTENEGRO, Maria A.; CELERI, Eloisa Helena R V.; CASELLA, Erasmo B. Transtorno do

Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento. [Digite o Local da Editora]:

Thieme Brazil, 2018. E-book. ISBN 9788554650827. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788554650827/. Acesso em: 16 jun. 2023.

NÚCLEO DE TELESSAÚDE - SERGIPE. Quais os sinais e sintomas do autismo e quais orientações acerca do tratamento para as famílias de autistas. Secretaria de Saúde. Aracajú, SE, 2016.

ONZI. Z. F; GOMES F. R. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. In: Caderno Pedagógico-Univates. Vol.12, Núm. 3, 2015.

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Moderna, 2 ed. 2002.

VASQUES, C. K. Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 152f. Educação mais, ed.4, Revista Acadc 2003.

VISCA, Jorge. Jean Piaget: Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráfica para sua Interpretação. Compiladora: Susana Rozenmacher. 4ª ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2000. A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento. [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 978858271522

NEUROPSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar a importância da temática sobre "Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva" e de como se constrói a necessidade de normalização do portador de necessidades especiais nos espaços regulares de ensino onde o processo de ensinoaprendizagem acontece de maneira diversa e de analisar, compreender, refletir a partir de premissas epistemológicas de como se dá o processo de aprendizagem no cérebro de uma criança em sua infância. Urge a necessidade de trazermos para nosso cotidiano existencial os novos paradigmas que a Neuropsicopedagogia propõe em um mundo que está em constante evolução e mudanças em todos os níveis e sentidos que afetam o processo de aquisição de conhecimento. É preciso ter clareza de nossas impressões de normalidade e anormalidade numa perspectiva de quem convive em sala de aula dom o diverso, o diferente. Essas impressões e os nossos pré-conceitos precisam ser revistos constantemente uma vez que o espaço da experiência acontece no concreto do processo de aprendizagem. A nossa pesquisa é de caráter bibliográfico onde pesquisamos autores que estudam sobre a educação inclusiva que nos deram suporte para este estudo. A inclusão precisa acontecer numa escola que é diversa, ou seja, a inclusão escolar ocorre a partir de mudanças significativas e muitas vezes emblemáticas no processo de escolarização de pessoas com necessidades especiais, uma vez que a apropriação do conhecimento de dá de múltiplas formas e ao longo do nosso existir. Uma Educação Inclusiva numa Escola Diversa só pode acontecer com rompimentos de velhos vícios que não ajudam a tornar visível os invisíveis.

Palavras-Chave: Neurociência; Ensino; Aprendizagem; Arte.

ABSTRACT

The objective of this article is to present the importance of the theme on "Neuropsychopedagogy, Special and Inclusive Education" and how the need for normalization of the person with special needs is built in regular teaching spaces where the teaching-learning process takes place in a different way and to analyze, understand, reflect from epistemological premises of how the learning process takes place in the brain of a child in his childhood. There is an urgent need to bring to our existential daily life the new paradigms that Neuropsychopedagogy proposes in a world that is in constant evolution and changes at all levels and senses that affect the process of acquiring knowledge. It is necessary to be clear about our impressions of normality and abnormality from the perspective of those who live in the classroom with the diverse, the different. These impressions and our preconceptions need to be constantly reviewed since the space of experience takes place in the concrete part of the learning process. Our research is of a bibliographical nature where we researched authors who study inclusive education who gave us support for this study. Inclusion needs to happen in a school that is diverse, that is, school inclusion occurs from significant and often emblematic changes in the process of schooling people with special needs, since the appropriation of knowledge gives in multiple ways and throughout our existence. An Inclusive Education in a Diverse School can only happen with breaking old vices that do not help to make the invisible visible.

Keywords: Neuroscience; Teaching; Learning; Art.

1 INTRODUÇÃO

A Neurociência é um campo emergente do saber. Conforme Herculano-Houzel (2004) ainda é uma ciência nova, tendo em torno de 150 anos, que trouxe muitos resultados que vêm proporcionando mudanças significativas na forma de percebermos o funcionamento cerebral e a aquisição de conhecimento no processo de ensinoaprendizagem. Entretanto, a tentativa do ser humano em saber como o cérebro funciona não é de agora, vários pesquisadores tentaram, mas se deparam nas limitações do seu tempo histórico.

O desenvolvimento infantil e como o cérebro aprende é um assunto que interessa não só aos profissionais da saúde e da educação, como os pais. A abordagem do tema proposto ajudará aos profissionais na obtenção de uma pormenorizada sobre as questões propostas, aos pais cobrir e sanar possíveis dúvidas. É um tema que ajuda no atendimento pedagógico e na Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado para um conhecimento com fundamentação científica.

A criança pode aprender de diversas formas: aprendizagem social, aprendizagem psicológica, mas saber como o cérebro aprende ainda é um assunto que não está estampada nas capas de revistas especializadas ou de grupos de pesquisa de grandes universidades. Os pais não entendem como os filhos aprendem, os professores da Escola Regular, Pública, Particular, Especial muitas

vezes não tiveram formação de Neurologia na Graduação.

Discutir "Inclusão Escolar na Sociedade" é apresentar questões antagônicas. A primeira delas, impulsiva, está no fato de ter muito o que fara a respeito de uma temática de tamanha importância e relevância em nossa atualidade. Por outro lado, tratase de uma questão de princípios, de valores, portanto algo que faz parte do mundo em que vivemos. Ainda poderíamos dizer que há muito a discutir e principalmente, muito a ser feito.

Quando nos referimos inclusão estamos falando de valores, atitudes e práticas que se traduzem no respeito a diferenças e ao tratamento equitativo a pessoas diferentes, de forma a garantir oportunidades a todos. Se aplica pessoas com necessidades educacionais especializadas e por aí vai.

Em junho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira da inclusão. Ela amplia e concretiza direitos às pessoas com deficiência, que já há algum tempo vinham sendo construídas pela sociedade.

Na prática, inclusão de verdade não se faz nem por Lei e muito menos através de Decretos. É bem mais complexo. De qualquer forma sabemos que as Leis e os Decretos são fundamentais para que a inclusão ocorra, para conscientizar a sociedade e obrigá-la a pensar e agir de forma inclusiva, na Escola, na Sociedade, nas Relações que estabelecemos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A APRENDIZAGEM NO CÉREBRO HUMANO

Iniciamos a nossa reflexão com a seguinte questão: onde começa a aprendizagem infantil? A aprendizagem infantil começa na gestação, na grande maioria das vezes em momentos da gestação que a mãe não tem consciência e não sabe ainda que está grávida.

Aprendizagem é entendida como processo dinâmico em que se codifica e se ressignifica tal codificação. O estudo da aprendizagem tem como foco não apenas os processos cognitivos que permitem estas operações, mas também as condições biopsicossociais que as facilitam. O indivíduo é visto como um ser ativo, que interage com o contexto, e neste processo interativo é que a aprendizagem se consolida (BARBOSA, 2010, p. 107).

A partir de tais reflexões, a aprendizagem é envolta em complexidade, dinamismos, codificação, ressignificação e reflexão. Faz-se necessário partir de conhecimentos prévios, pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória. É fundamental dar condições para que a criança construa sentido sobre o que está sendo proposto para ela.

No quarto mês de gestação é o momento em que a criança começa a ter sensibilidade auditiva e sensibilidade tátil. A partir deste momento, qualquer barulho, qualquer toque, qualquer grito, qualquer risada, qualquer carinho ou qualquer manifestação seja ela motora e tátil em relação ao ambiente uterino ou a audição da criança, a criança percebe. A partir do quarto mês de gestação a criança começa a ouvir, a perceber os sons e a responder a todo esse processo.

Essa resposta varia muito de criança para criança e pode ser feita de duas formas: a resposta pode ser motora, a criança chuta, ou a criança se me mexe ou se agita ou pode ser uma resposta hormonal se for um estímulo bom, um estímulo adequado, um estímulo gostoso a criança pode desenvolver hormônios que vão ajudá-la a se desenvolver ajudando o cérebro a criar conexões boas, produtivas para o desenvolvimento. Se a produção desses hormônios for um conjunto de hormônios ruins isso já pode modular o desenvolvimento infantil da criança de forma negativa dentro do útero. A resposta motora é facilmente percebida, a resposta hormonal é impossível de ser percebida porque ela é produzida e lançada na corrente sanguínea da criança e da mãe nessa resposta aos estímulos que vem de fora.

O processo cerebral se inicia nessa fase. Muitas mães não sabem que estão grávidas e estão bebendo, fumando, usando drogas. Nessa fase ao invés de buscar um ambiente calmo e tranquilo ainda estão frequentando baladas, estão frequentando lugares com barulhos ensurdecedores. Saber que o cérebro começa a criar mecanismos de aprendizagem nessa fase é fundamental porque esta mãe precisa tomar atitudes e posturas de resguardo para que essa criança possa ter uma gestação tranquila e o uso de bebida alcóolica, de fumar ou o uso de drogas como heroína, crack vão levar inevitavelmente a algum tipo de alteração no desenvolvimento do cérebro da criança. Sabendo que o desenvolvimento do cérebro começa nessa fase, a mãe precisa buscar uma forma de vida que proteja a criança desses fatores.

Durante o processo gestacional a criança faz parte do corpo da mãe, ou seja, são dois seres que estão interligados. Não há como pensar que esse bebê não vai sofrer nenhuma consequência de qualquer atitude que mãe tome durante o processo gestacional. O bebê está o útero para receber alimento, oxigênio, para ser protegido do ambiente externo, da poluição, de barulhos, ou de traumas físicos, mas também para receber da mãe afeto e carinho transmitido por meio de todo um cuidado que essa mulher precisa ter com essa criança.

Nós sabemos que o crack reduz e muito a quantidade de substâncias funda-

mentais para divisão dos neurônios e para a ramificação dos neurônios em determinadas áreas cerebrais.

Muitas crianças que eu atendo no Consultório, que foram geradas por mães que usaram crack ou qualquer outro tipo de drogas apresentam vários transtornos no desenvolvimento. Problemas relacionados a atrasos motores, atrasos de linguagem, distúrbios de comportamento. São crianças que desde muito pequenas já mostram que vão apresentar grandes dificuldades de aprendizagem escolar por causa de problemas relacionados a memória de trabalho, atenção, raciocínio, espacial. Portanto, mães que utilizaram drogas na gestão tem mais riscos de apresentar filhos com problemas de desenvolvimento (BRITES, 2018, p. 34).

É de extrema importância que mãe desde o começo da gestão possa se resguardar para esse processo. Ressaltamos que a história pré-natal não está abordando que é a história familiar de transtornos psiquiátricos e mães adolescentes. A mãe adolescente é uma mãe que ainda está em fase de desenvolvimento e crescimento. Portanto, durante toda a gestação ela vai competir com seu próprio filho por nutrientes, por vitaminas que ela mesma ainda precisa para crescer e a não se sabe o quanto isso vai fazer falta para a criança. A gestação precoce é prejudicial à criança.

A gestação além de ser um processo biológico é um processo que depende de fatores neurobiológicos, psicoemocionais e de socioculturais (CIASCA, 2006). A aprendizagem criança também depende desse tripé e é de fundamental importância observamos como se processa o desenvolvimento infantil na criança.

Quais são os fatores neurobiológicos mais importantes para o desenvolvimento neurobiológicos mais importantes para aprendizagem? Quais são os fatores psicoemocionais mais importantes para o desenvolvimento cerebral e aprendizagem? Quais são os fatores socioculturais decisivos, que direcionam a criança para uma aprendizagem adequada?

Alguns Artigos que saíram no The Lancet que uma das revistas das mais importantes em publicações relacionadas ao desenvolvimento infantil em conjunto com algumas pesquisas multicêntricas feitas na Europa mostram que dois fatores socioculturais são decisivos para um bom desenvolvimento neurológico. Primeiro, o grau de enriquecimento do ambiente. Foi percebido que crianças que moram em áreas de favelas de países subdesenvolvidos. Essas crianças vivendo em tapumes, casas de pau-a-pique ou casas de madeira elas tinham uma visão e uma audição muito mais empobrecidas. Elas viviam em ambientes cinzentos, em ambientes sem cores, sem multiplicidade de estímulos. Essas crianças apresentavam menos habilidades cognitivas quando chegavam na Escola. Então, a pobreza extrema, a falta de perspectivas dos próprios pais dessas crianças que por viverem num ambiente extremamente desprovido e de um ambiente empobrecido e de instabilidade financeira acabavam transmitindo as mesmas inseguranças, a mesma falta de perspectiva e a falta também, de estimulação adequada dessas crianças. Essas crianças foram acompanhadas por anos a fio e quando chegavam na escola tinham um índice de aprendizagem e um rendimento uma performance escolar inferior mostrando que o cérebro delas fazia muito menos por medição. Segundo crianças que apresentam mais verminoses nos primeiros anos de vida, que apresentam restrições nutricionais por desnutrição nos primeiros dois, três, quatro anos de vida tem mais risco de apresentarem rebaixamento nas suas habilidades cognitivas. Então, aqui podemos fazer um parêntese extremamente importante para a realidade brasileira e nos perguntarmos: como vão nossas crianças nas Escolas Públicas? Essas crianças não são avaliadas sistematicamente por pediatras nessa faze da vida e também apresentam dentro da Escola Pública um empobrecimento muito menor por estarem essas Escolas localizadas em ambientes com menor estimulação, com menor renda, com casas onde os pais vivem uma instabilidade financeira, uma instabilidade cultural muito maior e, portanto, numa área de socialização mais precária porque muitas dessas crianças vivem em ambientes onde elas ouvem tiros, restrições de movimentação ao ambiente porque determinado traficante domina aquela área e isso não permite que essas crianças tenham um desenvolvimento social, afetivo, global adequado. O que vai acontecer a longo prazo com essas crianças se cérebro delas é desprovido do estímulo adequado nessas áreas empobrecidas? Elas não veem nada muito colorido, nada muito gostoso, nada muito afetuoso para realmente poderem se desenvolver. Esse é um exemplo claro de como os aspectos socioculturais influenciam.

Outro fator é o nível cultural da mãe. Quando melhor o nível cultural da mãe melhor a capacidade da criança de fazer associações, de fazer abstrações e de ser direcionada de forma muito mais frutífera para a Escola e para o rendimento Escolar. Ir para a Escola não é uma coisa muito fácil, muito gostosa, muito deliciosa para a maioria das nossas crianças e uma boa mãe do ponto de vista cultural e afetivo ajuda e muito a motivação e a prontidão dessa criança para aprendizagem escolar.

O que é mais fácil, explicar que deve ser feito com uma criança em casa para uma mãe de bom nível sociocultural ou esperar que essa mãe explique para essa criança se essa mãe tem um mau nível sociocultural? Uma das políticas que poderiam ser feitas é melhorar o nível de educação das mães, ou

seja, das mulheres. Os pais também devem ter uma participação importante, mas cientificamente é o nível cultural da mãe que definem o nível de aprendizagem de nossas crianças.

O nível sociocultural aumenta e muito a ramificação neurológica, aumenta e muito a interconexão entre várias áreas cerebrais, ajuda a melhorar o nível de assimilação, o nível de abstração da criança, a representação mental da criança e também, o nível de generalização, com isso vai se melhorando todo o processo de aprendizagem da criança.

O cérebro aprende muito mais quando ele pratica, quando ele faz sozinho, quando ele repete aprendizagens pregressas, quando ele consegue espelhando a sua ação na ação da mãe, na ação do pai, mas quando ele faz sozinho. Um exemplo disso é quando uma criança come sozinha. Com um ano e meio a criança já consegue manipular a colher. É claro que ela vai derrubar tudo, vai sujar tudo, irá fazer uma bagunça terrível. A partir de um ano e meio, a criança já tem competência neurológica para pegar a colher e levar o alimento até a boca e mesmo assim, muitos pais não permitem que a criança faça isso, porque eles estão com pressa, porque eles não querem sujeira e aí, privamos a criança de um aprendizado extremamente importante que é coordenação motora das mãos em relação à face, à boca. A criança fará isso para o resto da vida, portanto, deve ser bem-feito.

O mesmo acontece quando a gente impede que uma criança se vista sozinha, que tire a roupa sozinha e comece a tomar banho sozinha. Uma criança de quatro anos já tem condições plenas de tirar a roupa e de colocar sozinha. A criança irá demorar, mas já tem condições de fazer isso.

Aos cinco anos a criança já tem condições de tomar banho sozinha. Ela já está em condições de lavar as diversas partes do corpo e os pais precisam deixar seus filhos fazerem isso, precisam permitir com que essa aprendizagem se faça de forma errática e de forma imperfeita nessa época, para que a repetição e a observação sistemática levem essa criança a dominar por completo essa atividade.

Para que o cérebro funcione bem, precisamos nutri-lo bem. Uma nutrição adequada melhora a capacidade de nosso cérebro de funcionar de forma adequada. Então, quais são os alimentos que ajudam o nosso cérebro a se desenvolver melhor?

Uma das formas de estimularmos a criança a comer direito é ter a oferta de alimentos bons em casa e o pai e a mãe precisam comer também. A criança vai muito pelo exemplo. A disponibilidade de alimentos saudáveis é de fundamental importância. Alimentos que sejam ricos em vitaminas, fibras e também sejam ricos em alguns nutrientes que ajudam o cérebro a se desenvolver como o Ômega 3.

A Revista Crescer traz por meio de pesquisas e evidências a importância do Ômega 3. O Ômega 3 está principalmente concentrada em peixes, em gordura de peixes. Isso é extremamente importante e não vemos crianças comer peixes em determinadas regiões do Brasil. É importante apresentar esse alimento para a criança de forma criativa. Temos que apresentar o prato de forma divertida, de uma forma estimulante e em conjunto com outros componentes da alimentação que ela goste mais. Isso é uma forma de embutir vitaminas e fibras onde a criança não come muito.

No desenvolvimento neurológico é importante que a criança brinque com brinquedos onde ela possa criar determinado objetivo. Brinquedos onde a criança construa caminhos. Portanto, brinquedos simples. Não é necessário a aquisição de brinquedos de alta tecnologia, brinquedos que brinquem sozinhos, brinquedos que fiquem mostrando várias luzes ou várias performances.

Vejo aqui no meu Consultório os pais entram com as crianças com Ipod's na mão. Aí passam alguns minutos aqui no meu Consultório e a criança larga o Ipod e vai brincar com os meus brinquedos de encaixe, a criança vai brincar com bonequinhos que eu tenho aqui. Vai brincar com brinquedos de quebra-cabeças, vai brincar com caminhão de plástico que eu tenho aqui e a mãe fala que em casa ele não brinca com nada disso (BRITES, 2021, p. 11).

A criança em si vai se interessar por brinquedos onde se estimule a sua capacidade de generalizar, de abstrair, de criar coisas novas. Brinquedos que a ajudem a ter controle motor, brinquedos de encaixe, brinquedos que ela possa ter o ritmo adequado para cumprir uma determinada atividade com eficácia. Brinquedos simples, pais. Brinquedos simples, professores. A criança não precisa de brinquedos de alto nível tecnológico. A tecnologia veio mais para a nossa fase adulta do que a fase infantil.

A fase infantil é a fase de trabalhar pré-requisitos básicos. A gente deixa a tecnologia para mais tarde ou apresenta a tecnologia para a criança em alguns momentos, em algumas situações, em alguns momentos que a criança poderá estar aprendendo outros caminhos dentro da tecnologia disponível hoje. A criança precisa primeiro aprender a trabalhar com coisas mais simples que dependam mais dela do que a tecnologia que já vem pré-montada e pré-fabricada, caso contrário isso vai apresentar problemas num futuro próximo.

Os pais precisam aprender a brincar com os filhos, a sentar com os filhos, a olhar nos olhos dos filhos, a conhecer a individualidade de cada um, saber o que deixa o(a) fi-

lho(a) mais nervoso(a) ou menos nervoso(a). Quem tem filho único tudo bem. Mas quem tem três ou quatro filhos sabe que nenhum deles é igual. Uns vão exigir mais olhares, vão exigir mais abraços. Outros precisam de broncas mais sérias, olhares mais sérios. Outros você vai ter que sentar e conversar por dez minutos. Outros basta um olhar que ele já entende o que o pai ou a mãe quer. Então, conhecer muito bem o seu filho ajuda muito a se desenvolver plenamente.

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco se publicou para análise retrospectiva. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a Neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes (BARTOSZECK, 2007 p. 4)

Aprender depois mais tarde sobre o que são letras, o que são números será só um resultado disso. Chegar a conclusões de expressões espaciais para entender o que uma letra "a", uma letra "b", a parte sonora das letras, a parte visual das letras será só uma consequência disso. Se desenvolvermos bem a criança nos quatro pré-requisitos de desenvolvimento ela terá muitas chances de chegar na Escola conhecendo as letras de forma mais plena.

Nós sabemos que letras e números são símbolos, para a criança desenvolver a capacidade simbólica e conhecê-los ela tem antes de tudo reconhecer os om das letras, conhecer a forma dos números, manipular manualmente ou de forma motora essas letras e esses números. Ou seja, em primeiro lugar desenvolver os pré-requisitos mais básicos para depois partirmos para o desenvolvimento simbólico da leitura e da escrita.

A criança não é um ser estativo, é um ser dinâmico, ela é um ser que pensa, que faz relações, que faz inferências, interferências e aprendizagem quando ela começa a se desenvolver nos primeiros anos de vida ela nada mais é do que um preparo para aprendizagem mais complexas para quando a criança chegar na Escola, chegar na fase sócio escolar. Essas inferências são necessárias para percebermos se a criança está passando por essas etapas fundamentais. O desenvolvimento gestacional até os cinco anos de vida irá asfaltar bem ou asfaltar mau o caminho da criança na escola.

2.2 A APRENDIZAGEM NO CÉREBRO HUMANO

A Educação Inclusiva é um tema polêmico uma vez que quem tem filho especial sabe o desafio que é encontrar Escolas na Rede Regular de Ensino capacitadas e habilitadas para receber alunos com necessidades especiais.

É importante ressaltar que antes de se praticar a inclusão necessariamente se praticou a exclusão. Dessa forma, tão importante quanto praticarmos efetivamente a inclusão é deixarmos de praticar a exclusão. Quando nós temos uma Escola que não está adaptada fisicamente para receber uma cadeira de rodas, seja pela falta de rampa de acesso, seja pela falta de elevadores, seja pela falta de banheiros adaptados necessariamente está se praticando sim a exclusão. A pessoa não tem como acessar e se movimentar dentro do ambiente escolar.

Nós temos que entender que estamos num mundo diverso onde nós temos pessoas com necessidades diversas e entre elas as pessoas com necessidades especiais que precisam ter a capacidade de acessar a escola. Antes de falar de Educação Inclusiva, ou seja, Educação dentro da sala de aula temos que garantir que o aluno com necessidade especial consiga chegar até a sala de aula. Então, se na Escola não se tem rampa de acesso, não tem elevador, não tem banheiros adaptados como os alunos com necessidades especiais entrarão na escola e permanecerão nelas?

A questão básica é pensar como levar uma criança cadeirante, ou mesmo uma criança que utiliza de muletas para sua locomoção que apresenta dificuldade de subir uma escada ou descer uma escada, ou ainda no andador. Como é que essa criança chega a uma sala de aula para a partir daí pensarmos e refletirmos sobre a Educação Inclusiva que acontece dentro da sala de aula.

Praticar a Educação Inclusiva necessariamente o aluno com necessidades especiais precisa primeiramente chegar na sala de aula. Temos escolas adaptadas para esses alunos?

Segundo o Censo Escolar realizado em 2014, menos de 10% das Escolas no Brasil estão efetivamente adaptadas fisicamente para receber alunos cadeirantes, por exemplo, em suas escolas. Outra questão a ser considerada é a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos.

O Plano Nacional de Ensino – PNE possui em sua meta 4 o seguinte texto:

Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, Classes, Escolas ou Serviços Especializados Públicos ou Convencionados (BRASIL, 2014). O texto dessa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE já nos faz refletir, questionar e fazer uma crítica por palavras que foram incluídas em seu texto final. Uma palavra que gera bastante polêmica refere-se ao

acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Isso é um problema uma vez que pode ser tornar em uma válvula de escape para não se praticar a inclusão.

Outra palavra que gera polêmica nessa meta e é a última palavra do texto que é a palavra "conveniados", ou seja, Escolas ou Serviços Especializados, Públicos ou Conveniados. Esses "conveniados" refere-se à terceirização do Serviço, ou seja, utilizar-se de Entidades Terceiras. A interpretação gera debate uma vez que temos "n" interpretações.

Historicamente nosso Sistema de Educação tem excluído as pessoas com necessidades especiais e hoje, com essa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE que não deixa de ser um avanço tenta-se recuperar o atraso para a inclusão das pessoas com deficiências e tem apresentado resultados positivos é só acompanharmos a evolução do número de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regula de ensino efetivamente ela tem aumentado consideravelmente o que é uma boa notícia.

Por outro lado, existem muitas reclamações com relação a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos. É um desafio para todos e temos que encará-lo de frente.

Existem Escolas que praticam a Inclusão Escolar em um trabalho conjunto entre o aluno, a família do aluno, os professores, diretores e profissionais especializados como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos todos participando em conjunto para que se possa criar um Plano de Educação para aquele aluno especial. É possível se praticar a inclusão de forma efetiva com resultados satisfatórios. É muito importante lembrar que a integração escolar estimula o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. A integração escolar estimula o desenvolvimento do portador de necessidades especiais com uma função inclusiva, uma função terapêutica, além de estimular a convivência com a diferença. Essa convivência com a diferença não é apenas para as crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais, mas também, para os demais que convivem come essa criança, esse jovem uma vez que temos um debate muito amplo em nossa sociedade acerca da inclusão, à diversidade.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. A Inclusão depende de uma mudança de valores da nossa sociedade. A vivência de um novo paradigma com uma reflexão aberta entre professores, alunos, diretores, pais e comunidade.

A Escola tem um papel fundamental na formação do cidadão e, portanto, deveria se preocupar mais com o tema da Inclusão trabalhando em parceria com a família, com os alunos com necessidades especiais e com todos os profissionais para que essa criança, esse adolescente tenha um aprendizado de qualidade e sinta-se num ambiente diverso incluído e possa desenvolver-se de maneira plena.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia ainda é um livro com muitas páginas em branco, sua importância já aparece bem nítida para os profissionais não só da pedagogia, como para psicólogos, Neurocientistas, Neuropiscopedagogos, Psicopedagogos que precisam mostrar aos demais o que estão fazendo e como o estão fazendo.

Querer que a criança seja um bom matemático, um bom escritor, querer que a criança faça interrelações automáticas, ou interrelações voluntárias de conhecimento diversos em primeiro lugar passa por um bom desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

É preciso ter paciência de ouvir o seu choro, é preciso ter paciência de pegar no colo, olhar nos olhos e realmente entender por que a criança está chorando e o que está pedindo, solicitando, desejando. A criança pede momentos para que os pais fiquem junto com ela para que seja vista na sua essência, na sua individualidade e na sua singularidade para que de fato essa criança possa não só ter seu desenvolvimento infantil garantido como ser um adulto feliz.

A Educação Inclusiva é aquilo que muitos já conhecem que é a ideia de que as crianças estudam e aprendem melhor, quando estão crianças com e sem deficiência, na mesma sala de aula. A Educação Inclusiva é objetivo, é ideal que ainda está muito longo em muitas escolas de nosso país e de muitos países, no entanto, ela é absolutamente necessária porque ela traz a diversidade, a riqueza da humanidade para a sala de aula e prepara melhor o aluno para isso aqui, para o mundo extrassala de aula.

Como todos os grandes desafios que temos em nossa sociedade, não interessa se estamos falando de saúde pública, do nível de desemprego, da corrupção, a educação inclusiva tem a tendência a encontrar motivos únicos e muitas vezes até simples para qualquer desses problemas não são solucionados.

Vemos todos os dias nas notícias, ou escuta de amigos, de pessoas que superaram tudo e conseguiram coisas extraordinárias. A iniciativa do indivíduo, aquela força de vontade, é absolutamente essencial, mas será que é suficiente para a inclusão?

Se quisermos avançar no tema da

Educação Inclusiva e em todos os nossos grandes desafios sociais, é não procurarmos uma receita mágica, é um problema complexo, polêmico, que não serão um, dois ou três pontos que vão resolver os desafios que são específicos de cada escola, de cada aluno.

Nenhum problema é igual, nenhuma pessoa é igual a outra. Então, o Sistema Educacional precisa ser inclusivo. O aluno vai precisar se esforçar. O professore vai precisar de algumas orientações específicas para aquele tipo de deficiência.

Precisamos pensar em Políticas Públicas aquedas para efetivação e concretização da inclusão.

Precisamos trabalhar para que o sistema de ensino não ajude só o aluno cego em determinada situação, mas que ajude milhares de alunos com necessidades especiais. Temos mais de 10% da população brasileira que representa uma montanha de talentos que hoje está sendo desperdiçada. Não podemos deixar que esses 10% ou mais dependam da sorte.

Portanto, a Educação Inclusiva pressupõe um trabalho que desconstrói a visão homogeneizada de educação e parte para uma necessidade de entendermos a singularidade, a particularidade de cada uma pessoa com deficiência e com isso construir projetos pedagógicos que respeitem essa forma particular, essa forma de cada um se desenvolver e ser relacionar com o conhecimento.

A ideia de Educação Inclusiva se baseia em dois pilares fundamentais: o primeiro de se entender educação como um direito fundamental. As pessoas com deficiência devem entender isso como um direito e não como boa vontade ou favor por parte de educadores e gestores e o segundo é a ideia de que educação contemporânea deveria valorizar as diferenças.

A Educação Inclusiva é o desafio de todos nós. "A atuação do Estado na Inclusão das pessoas com deficiência, refere-se ao direito de todos os cidadãos ao acesso a uma arena democrática plural. A pluralidade de pessoas, credos, ideologias etc., é elemento essencial da democracia e da vida democrática em comunidade. A pluralidade e a igualdade são faces da mesma moeda pois o respeito a pluralidade não prescinde do princípio da igualdade. [...] Não é dado a Escola escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver."

REFERÊNCIAS

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, 2010.

BARTOSZECK, Amauri Betini. Percepção do professor sobre a Neurociência aplicada a Educação. EDUCERE, Revista da Educação Umuarama, V.9, Nº 1, janeiro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1998.

BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:

MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: SASE, 2014.

BRITES, Luciana. & BRITES, Clay. Como Saber do seu Filho precisa? Aprenda os 7 Pilares da Educação e tenha certeza de que está preparando seu Filho para a Vida. São Paulo: Editora Gente, 2018.

BRITES, Luciana. & BRITES, Clay. Crianças Desafiadoras: Aprenda como Identificar, tratar e Contribuir de Maneira Positiva com Crianças que têm Transtorno Opositivo-Desafiador. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRITES, Luciana. & BRITES, Clay. Mentes Únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma Pessoa com Autismo e desenvolva suas Habilidades impulsionando seu Potencial. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRITES, Clay. Como Lidar com Mentes a Mil por hora: Entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma Vida Bem-Sucedida. São Paulo: Editora Gente, 2021.

CIASCA, Sylvia Maria. Desempenho na Resolução de Problemas envolvendo o Conceito Auditivo em Sujeitos com Dislexia do Desenvolvimento. Revista de Psicopedagogia, 23 (71), 2006.

FACION, J. R. Inclusão Escolar e suas Implicações. 2. Ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

METRING, Roberte. Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

BERENICE MOURA DA SILVA

RESUMO

O presente estudo visa informar a respeito do impacto nocivo oriundo da pandemia COVID19, um vírus que surgiu no Brasil aproximadamente em março de 2020, repercutindo em todas as esferas mundial, sendo elas, econômica, política, social, educacional e entre outras, porém o foco é reportar a repercussão na Educação brasileira, isto é, a desvantagem das classes populares com relação á elite social, a mobilização de toda a sociedade, a suspenção das atividades, a reinvenção das famílias, destaque e reforço da desigualdade social, evasão escolar, fechamento das instituições educacionais, desemprego, aumento do analfabetismo e falta de ferramentas digitais. Porém antes de partir para a temática há um breve histórico de como se deu o acesso a educação para todos, independente da classe social. A partir desse estudo é possível acentuar o despreparo das instituições educacionais e a discordância referente as propostas do ensino remoto, assim como o surgimento de desafios aos docentes e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pandemia; Ensino remoto; Políticas educacionais; Exclusão digital.

THE IMPACTO OF THE PANDEMIC ON EDUCACION IN BRAZIL

ABSTRACT

This study aims to inform about the harmful impact of the COVID19 pandemic, a virus that appeared in Brazil approximately in March 2020, with repercussions in all spheres of the world, economic, political, social, educational and others, but the focus is on reporting the repercussions on Brazilian Education, that is, the disadvantage of the lower classes in relation to the social elite, the mobilization of society as a whole, the interruption of activities, the reinvention of families, the highlighting and reinforcement of social inequality, school dropouts, the closure of educational institutions, unemployment, an increase in illiteracy and a lack of digital tools. From this study, it is possible to highlight the unpreparedness of educational institutions and the disagreement over the proposals for remote teaching, as well as the emergence of challenges for teachers and the community.

KEYWORDS: Education; Pandemic; Remote learning; Educational policies; Digital exclusion.

1.INTRODUÇÃO

Neste estudo iniciaremos abordando como a educação se estendeu apara todos, como direito fundamental e subjetivo.

Seguidamente trataremos os desafios na educação brasileira após o surgimento do vírus SAR-COV-2 denominado novo Corona vírus, surgido em meados de março de 2020, o interesse pela temática surgiu por meio da mobilização mundial e o contratempo.

As autoridades afins de evitar a disseminação do vírus Covid-19, determinou o isolamento social evitando aglomerações, todas as esferas sociais foram impactadas de forma negativa e na área da educação não foi diferente, trouxe mais desafios e acentuou a desigualdade social.

Mobilizou as autoridades governamentais a fim de buscar estratégias para continuar o trabalho pedagógico, sendo necessário o mesmo ter um olhar diferenciado acerca da educação, assegurando o acesso com busca em soluções na raiz do problema, porém mesmo com a readaptação surgiram diversos empasses. O impacto causado pela pandemia do Novo Corona Vírus, modificou drasticamente a rotina da população mundial.

O segundo momento deste artigo aborda as alterações drásticas na rotina na população e na esfera educacional, seguidamente estratégias dos entes públicos afins de minimizar o impacto, as dificuldades das famílias, alunos e docentes ao acesso no ensino remoto, contradições entre a realidade e a proposta realizada pelo governo.

Cabe citar que, em meio à pandemia e à crise educacional atingiu de maneiras distintas as diversas famílias e suas classes sociais, muitas escolas não tinham o hábito e estrutura ao ensino remoto e não possuem o preparo adequado para instruir as famílias, docentes e ensinar adequadamente os alunos.

1. Introdução ao acesso à educação no Brasil, após a Constituição Federal de 1988.

Com a criação da Constituição Federal de 1988 houve diversas transformações e avanços, uma das principais conquistas foi o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos, a mesma angariou um posicionamento privilegiado na carta magna carregando um conceito de ordem fundamental e social que mereceu o maior número de dispositivo, visto que reconheceu o direito a educação como o primeiro dos direitos so-

ciais (BRASIL, 1988, p. 147).

Em seu capítulo II, artigo 6º traz a perspectiva que a educação é um direito social, no artigo 7º XXV diz a respeito da assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, p. 12).

Os artigosº 205 ao 214, norteiam a educação, porém há um específico, ou seja, o artigo 207, que trata das universidades, porém a mesma não será objeto de estudo na dissertação (BRASIL, 1988, p. 147).

O artigoº 205 prevê finalidades como visar o desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo assim objetiva o progresso social, devendo ser dever do Estado e obrigação da família, isto é uma relação simultânea (BRASIL, 1988, p. 147).

No artigoº 206 em seu inciso primeiro, trata da igualdade de condições ao acesso, ou seja, todos tem a oportunidade de serem comtemplados independente de gênero, classe social, raça e entre outros (BRASIL, 1988, p. 147).

Ainda em 1996 surgiu a LDB- Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional, que estabelece a Política Educacional Brasileira, a LEI 9131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação, assim substituindo o antigo conselho Federal de Educação, que havia criado com a LDB de 1961 e tinha sido extinto em 1994 (CARNEIRO, 2015, p. 27).

O SAEB- Sistema de Avaliação do Ensino Básico, o FUNDEF – Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental surgiu com a Lei 9.424/96, posteriormente foi substituído pelo FUNDEB, que obrigou os Estados e os Municípios aplicarem um percentual mínimo de suas receitas, desse montante uma parcela é destinada ao pessoal do magistério (ABMP, 2013, p. 672).

Por estas circunstâncias determinou princípios e diretrizes, regras, recurso vinculados ao plano de modo a dar substância a esse direito, assim como também ofereceu norte para os cidadãos, para que os mesmos possam usufruir de forma gratuita, obrigatória com qualidade, proteção legal ampliada com instrumentos jurídicos disponibilizados aos cidadãos para que os mesmos possam exigir, em casos de desrespeito (ABMP, 2013, p.12).

Após a ruptura com o padrão autoritário surge uma educação democrática voltada para a cidadania, a expressão Educação Básica se deu porque foi necessário fazer algo como direito de todos e universal, combatendo a desigualdade a discriminação a intolerância, do outro lado o apontamento das finalidades maiores da educação escolar, inclusive pelo princípio da gestão democrática (ABMP, 2013, p. 670).

A Educação Básica é composta com seguinte sequência, educação infantil ofertada nas instituições de creche e pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, dando acesso ao trabalho e aos estudos posteriores, a carta magna diz que o objetivo da educação é desenvolver plenamente a pessoa, para esse fim se faz necessário a gratuidade, obrigatoriedade, o financiamento e a valorização do docente, é considerada também como direito político e civil (CARNEIRO, 2015, p. 298).

Por meio desse conceito que verificou que esse desenvolvimento se daria mediante as instituições escolares aberta para todos, surgiu sob o pressuposto da garantia do direito a educação a fim de que todos pudessem ter acesso ao saber organizado, seja lá para se afirmarem como sujeito no espaço das relações sociais ou para uma participação consciente e critica com relação a sua comunidade (ABMP, 2013, p. 11).

A educação atualmente é embasada em bem público, serviço público e ofertada pelo poderes públicos, aberto sob condições de iniciativa privada e há várias proteções como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, os pareceres, resolução dos conselhos de Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente, e entre outros documentos, a emenda constitucional n. 59/09 ocorrida em 2009 determinou que as etapas da educação básica se tornariam obrigatória na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade (ABMP, 2013, p. 69).

Qualquer jovem, adulto ou idoso tem o direito de exigir das autoridades competente, e se o responsável não matricular a criança no momento adequado responde judicialmente por abandono intelectual, o não cumprimento por parte da autoridade competente implica por responsabilidade de acordo com o artigo 205 da Constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 147).

A educação instrui o cidadão para o trabalho e estudos posteriores, favorecendo o mesmo com relação a participação na sociedade, aqueles que não tem acesso, não é capaz de exercer a sua cidadania plenamente, sendo prejudicado na sua atuação como membro social, a educação tem amparo nacional e internacional tratando de um conceito subjetivo, inalienável, indisponível e sobretudo visto como um direito coletivo, devendo o poder público promover Políticas Públicas (ABMP, 2013, p. 56).

2. AS CONSEQUÊNCIAS E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL SURGIDOS NA PANDEMIA.

A pandemia da Covid-19 trouxe diversos impactos negativos no Brasil e no mundo, acarretando imensos desafios para todos

os setores.

A Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde, na tentativa de evitar a disseminação do novo corona vírus, por conta da problemática, editou em abril, a Medida Provisória (MP) 934/2020, que dispensou os estabelecimentos de ensino de Educação Básica e de Educação Superior a cumprir o mínimo de 200 dias letivos no ano de 2020, mantendo a exigência da carga horária de 800 horas para a Educação Básica (NOVA ESCOLA, 2020).

As mudanças nas rotinas foram generalizadas, envolvendo os alunos, pais, equipe escolar e ministério da educação, em outros termos ocorreu a mobilização em todo o país, a nova realidade apresenta uma série de incitações, pesquisas realizadas pelo Datafolha, encomendada pelo Itaú Social, Fundação Lemann e Imaginable Futures, e realizada com pais ou responsáveis por 1.556, apontam que apenas 74% dos alunos da rede pública municipal e estadual do país tinham acesso as aulas remoto aumentando para 82% em julho (NOVA ESCOLA, 2020).

É afirmado que com o tempo de isolamento social, avança o desafio da rotina de estudos e a desmotivação dos estudantes crescem, aumentando-se o risco da evasão escolar, a situação é muito delicada para todos os envolvidos, pois muitos não estão adeptos a era digital, muitos alunos não tem acesso à tecnologia em casa e um ambiente minimamente adequado para estudar, muitos alunos estudam remotamente por meio do celular e muitas vezes esse aparelho é utilizado por todos os membros da família, a internet é lenta, com relação a entrega de materiais a situação é bastante conturbadora, pois depende de uma série de serviços, como um transporte adequado para passar nas estradas , tornando a situação ainda mais desigual e injusta e por fim o educando tem seu ensino e aprendizado prejudicado, existe a falta de intimidade com a nova realidade com relação a uma parcela significativa de professores, exigindo a capacitação por parte dos mesmos, (NOVA ESCOLA, 2020).

A Secretaria de Educação e gestão escolar, devem fazer toda a articulação necessária para que os professores aprendam pouco a pouco, a pensar em atividades para serem feitas pelos alunos a distância e a utilizar os recursos necessários para que a dinâmica aconteça (NOVA ESCOLA, 2020).

Ao coordenador pedagógico, é necessário que o mesmo provoque positivamente os professores para que trabalhem juntos, planejando, trocando ideias e pensando em soluções coletivamente (NOVA ESCOLA, 2020).

As instituições educacionais adaptaram os projetos e as atividades, afim de dar continuidade ao trabalho pedagógico, em cada etapa surgiram algumas medidas, na educação infantil, as recomendações para creche e pré-escola, neste período, é que busquem a aproximação virtual dos professores com as famílias para estreitar vínculos e que as atividades sejam lúdicas, para que as crianças pequenas se desenvolvam brincando, a questão do retorno é complexo na etapa da educação infantil como creche e pré-escola, sendo o distanciamento improvável nessa fase, pois considera-se que a aprendizagem nessa faixa etária se dá através do cuidar e educar, sendo inevitável o contato físico, portanto as autoridades governamentais impôs algumas recomendações para cada etapa (NOVA ESCOLA, 2020).

No ensino fundamental nos anos iniciais, a recomendação é que as atividades devem ser práticas e estruturadas, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há mais autonomia por parte dos estudantes, entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos, na Educação de Jovens e Adultos, a recomendação é que seja levado em consideração o perfil dos estudantes, uma vez que a maioria trabalha, é recomentado que tenha harmonia entre as rotinas de estudos e de trabalho (GOV.BR, 2020).

Na educação especial as atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades, sendo necessário envolver parcerias entre profissionais especializados e professores, além de dar orientações e apoios necessários aos responsáveis (GOV.BR, 2020).

Educação indígena, do campo e quilombola, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aulas normais e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades (NOVA ESCOLA, 2020).

Mesmo com a busca de estratégias afim de dar continuidade nas atividades pedagógicas, há muitos desafios e conflitos no qual são difíceis de sanar, apesar do esforço, boa parte dos estudantes não conseguem ter acesso à educação por meio remoto, sabendo que razões são várias, incluindo a falta de estrutura em casa, de computadores ou de conexão à internet (NOVA ESCOLA, 2020).

Há outra alternativa para os alunos, ou seja, recorrer às atividades impressas ou à transmissão por outras mídias, como TV aberta ou via rádio, contudo também é difícil mensurar quantos estudantes estão efetivamente assistindo ao conteúdo, é evidente que no período da pandemia, questões como a desigualdade social está mais acentuada (NOVA ESCOLA, 2020).

Outras estratégias adotadas pelas escolas para garantir a aprendizagem e, consequentemente, minimizar os impactos da pandemia na educação foi a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola.

A estratégia mais utilizada para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem foi a oferta de materiais online, seguida das avaliações e testes realizados remotamente, de forma virtual ou com material físico. Referente ao atendimento aos familiares e alunos, este foi feito de forma virtual ou presencial de maneira escalonada, para que fosse possível manter o distanciamento necessário, tendo em vista a crise pandêmica (INEP, 2021).

A desigualdade é um dos principais abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que nem sequer possuem um dispositivo eletrônico com a conexão à internet dentro de casa, resultando um déficit de aprendizagem ainda maior do que já temos entre alunos do sistema público e da rede particular, as circunstâncias de estrutura são piores no campo e no quilombo, pois milhares de crianças e adolescentes da zona rural, de quilombos e de comunidades ribeirinhas se veem impedidos de avançar nos estudos porque é muito delicado a questão ao acesso as salas de aula (NOVA ESCOLA, 2020).

A maioria das famílias não têm acesso a internet, o 3G não funciona em todas as partes da casa, muitos educandos pegam emprestados os celulares de amigos e vizinhos ou esperam os pais chegarem do trabalho para iniciarem as atividades propostas (NOVA ESCOLA, 2020).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança tem direito a uma escola pública e gratuita próxima a sua residência, segundo a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, I o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a lei assegura a igualdade para todos, porém sabemos que na realidade é diferente e complexo, pois os obstáculos são diversos (BRASIL, 1988, p. 147).

Não só os alunos estão se sentindo perdidos nessa época de pandemia, as famílias também, pois a rotina está sobrecarregada, afinal os alunos estão dividindo o espaço residencial, entre lazer e tarefas, como cuidar da casa, dos irmãos e auxiliando os pais nas periferias, isto é, a classe menos favorecida está em desvantagem (NOVA ESOLA, 2020).

Ao analisar o processo histórico da educação, podemos constatar que a problemática referente ao acesso e a desigualdade, são questões que sempre existiu desde os primórdios isto é na época da Colônia até os dias atuais, tem sido um desafio para as autoridades governamentais, pois exige uma grande articulação que deve levar em consideração diversos contexto familiar e classe social (JÉLVEZ, 2012, p. 59)

É necessário ter um olhar crítico quando se trata de políticas educacionais, pois não basta a criação de escolas, quando há um número alarmante de evasão escolar, índice elevado de reprovação, baixa qualidade no ensino aprendizagem, pois é sabido que as dificuldades retratadas decorem de um sistema social, que exclui e não contempla os mais pobres, é evidente que não é possível educar uma criança cuja famílias vive à beira da miséria, a educação sempre foi considerada um bem em si, pois a mesma oferece oportunidades de enriquecimento cultural, porém isso por si só, não cria as condições para que haja a universalização do acesso, é necessário que escola se transforme em prioridade das políticas governamentais (ABMP, 2013, p. 671).

As autoridades buscaram se dedicar para não ocorrer a paralisação total do ensino durante a crise pandêmica, foi comprovado, por meio das pesquisas mencionadas que o nível de aprendizagem diminuiu drasticamente na educação básica nesse período. Sendo assim para além do período de pandemia, faz-se necessário mais empenho não só para recuperar o conhecimento dos alunos que foram prejudicados como também para resgatar aqueles que se evadiram.

É importante rever as questões políticas, econômica e cultural que são bases para enfrentar a desigualdade ao acesso à educação, a deficiência ao acesso é consequência de um Brasil, no qual o ensino era voltado para a elite excluindo os pobres e os negros, momento esse que se preocupava em escolher contemplados, ao invés de estender aos demais tal garantia fundamental, é preciso que as autoridades governamentais olhem para a educação como o único caminho rumo ao desenvolvimento social, transformador de pessoas para cidadãos críticos (ABMP, 2013, p. 671).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento da Constituição Federal de 1988 ocorreu diversos avanços e conquista, isto é o reconhecimento da educação como um direito subjetivo, tendo uma posição privilegiada na Carta Magna, sendo um dever do Estado a sua oferta, porém mesmo com a conquista desse dispositivo ainda enfrentamos diversos desafios.

O presente estudo trata do quadro que afetou todas as esferas e na educação não foi diferente, isto é, a Pandemia da COVID-19, acarretando imenso desafios para todos e ressaltou a desigualdade ao acesso educacional na classe popular, no campo e na educação indígena, pois o contexto social desse público é muito delicado, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação editou uma medida provisória estabelecendo como será ministrada as aulas, mobilizando todos envolvidos, pais, alunos e professores.

As aulas se deram por meio remoto

nos instigando a adaptarmos a nova realidade, ou seja, a era digital, porém as circunstâncias acarretaram novos dilemas, ou seja, a falta de mecanismos como computador, acesso a internet, celular e entre outros.

Ao longo dos estudos as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem durante a pandemia, visto que a obtenção de melhores resultados quanto à adaptação ao ensino remoto está ligada aos aspectos econômicos e de acesso, tanto às tecnologias quanto à rede de apoio.

Constitui, ainda, grandes desafios, como a adequação da sala de aula ao ensino remoto, a falta de preparo dos pais para auxiliar os seus filhos, bem como, a ausência de tecnologias disponíveis para amparar e suprir as lacunas que o ensino remoto evidenciou.

Parte final do artigo, na qual se apresentam as conclusões correspondentes aos objetivos e às hipóteses. É necessário pensar na educação como um todo, a mesma tem o poder de transformar as pessoas em cidadãos que passam a enxergar com criticidade o que acontece ao seu redor se tornando aptas para o crescimento pessoal e social. É importante ter um olhar especial as classes menos favorecidas, pois foi a mais prejudicada, pois a legislação garante o acesso e a permanência dos educandos nas instituições educacionais e com qualidade.

REFERÊNCIAS

ABMP, Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

CURIA, Luiz Roberto; CÉSPEDES, Lívia; ROCHA Fabiana Dias da. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, promulgada em 5 de outubro de 1988. 53 ed. São Paulo: 2016. Desafios da educação Brasileira. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15432/os-desafios-da-educacao-brasileira-em2019-linhas-e-cores > Acesso em: 12 out.2020.

Educação Investimento a ensino de qualidade. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/acoes-2019/materias-especiais/educacao> Acesso em: 15 out. 2020. Os sem escolas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3041/ossem-escola> Acesso em:18 out. 2020.

JÉLVES, Júlio Alejandro Quezado. História da Educação. Curitiba: intersaberes, 2012.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

RESUMO

A inclusão social da pessoa com necessidades especiais inicia desde a pré-escola até a rotina do dia a dia após chegar a vida adulta, mas para que nessa fase a pessoa deficiente não possua grandes dificuldades, é importante que essa pessoa consiga se socializar com tranquilidade, nessa linha de raciocínio, buscamos realizar essa pesquisa, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento de habilidades sociais na criança, como adaptá-la a criança que possui necessidades especiais e buscar entender melhor como o educador pode auxiliar essa criança para que essa habilidade venha fazer parte de seu dia a dia, facilitando sua vida acadêmica e social, o que irá gerar um possibilidade maior de que essa criança tenha as mesmas oportunidades que o aluno dito “normal”, sendo realizado a metodologia de revisão de literatura, ao qual foi realizada a conclusão de que o aluno especial deve ser incluído em atividades em grupo dentro da sala de aula, instruindo então que este aluno se sinta confortável em trabalhar em grupo e se socializar com os demais alunos, atividades que auxiliem no desenvolvimento do cognitivo, da moral e da habilidade de socializar se tornou um ponto imprescindível na educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; habilidades sociais; crianças com necessidades especiais.

ABSTRACT

The social inclusion of people with special needs begins from pre-school to the day-to-day routine after reaching adulthood, but so that at this stage the disabled person does not have major difficulties, it is important that this person is able to socialize calmly , in this line of reasoning, we seek to carry out this research, with the aim of understanding how the process of developing social skills in children occurs, how to adapt it to children who have special needs and seek to better understand how the educator can help this child to that this skill becomes part of their daily lives, facilitating their academic and social life, which will generate a greater possibility that this child will have the same opportunities as the so-called “normal” student, with the literature review methodology being carried out , which concluded that the special student should be included in group activities within the classroom, instructing this student to feel comfortable working in a group and socializing with other students, activities that help with development cognitive, moral and ability to socialize has become an essential point in inclusive education.

Keywords: inclusive education; social skills; children with special needs.

1 INTRODUÇÃO

O processo histórico pelo qual passou a criança com deficiência é de grande dificuldade envolvendo uma certa demora até que fosse compreendido seu lugar dentro da sociedade, ao lado dos demais, passando por diversos desafios até que a inclusão fosse aceita e imposta na sociedade essas crianças já se sentiram por diversas vezes excluídas da sociedade, onde não eram bem-vistas.

Porém com o passar do tempo a sociedade compreendeu que essas crianças apenas precisavam de uma oportunidade, oportunidade essa que mudaria a qualidade de vida dessas pessoas e de suas famílias, essa nova oportunidade fez com que o direito a educação fosse igual a todos, entregando novas possibilidades e dificuldades a serem enfrentadas, porem dessa vez não apenas aos alunos, mas também aos educadores e responsáveis, algo que exige maior atenção, disponibilidade e força de vontade, além de condições financeiras e que o governo oferte melhores formas de acessibilidade para esses indivíduos.

Com o objetivo de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento de habilidades sociais na criança, como adaptá-la a criança que possui necessidades especiais e buscar entender melhor como o educador pode auxiliar essa criança para que essa habilidade venha fazer parte de seu dia a dia, facilitando sua vida acadêmica e social, o que irá gerar uma possibilidade maior de que essa criança tenha as mesmas oportunidades que o aluno dito “normal”, como o educador deve programar suas aulas? O que deve levar em conta e como pode englobar a todos em seu planejamento?

Para que essas perguntas fossem respondidas, foram selecionados 10 artigos científicos como referência no conteúdo aqui descrito, artigos esses que tiveram sua seleção baseada no idioma ao qual foi publicado, sendo o idioma português o escolhido, com base em suas palavras-chave e assunto principais, englobando apenas aqueles que se referiam a educação inclusiva, habilidades de socialização dos alunos que possuem algum tipo de deficiência, desenvolvimento dessas habilidades, dentre outros.

2. DESENVOLVIMENTO

Schipper e Vestena, 2021, compreende o desenvolvimento da habilidade operatória e do desenvolvimento moral em um grupo de pesquisados, especialmente adolescentes com deficiência intelectual. No início da intervenção, a maioria dos entrevistados apresentaram dificuldades na habilidade operatória, expressando um pensamento prático e intuitivo, essa intervenção visou estimular o pensamento reversível por meio de atividades que promovessem a compreensão da noção de permanência e conceitos relacionados, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, foram identificados três períodos: heteronomia, período intermediário e autonomia nascente.

Schipper e Vestena, 2021, aborda em sua pesquisa dados de uma intervenção para que o desenvolvimento da habilidade operatória e do desenvolvimento moral em adolescentes com deficiência intelectual pudesse ser promovido, destacando os desafios e as influências socioculturais nos resultados obtidos.

Silva e Elias, 2020, buscaram verificar se existiam diferenças entre meninos e meninas em relação às habilidades sociais e em suas pesquisas chegaram a conclusão de que os alunos apresentam recursos e dificuldades específicas, sugerindo a necessidade de intervenções para melhorar essas habilidades.

Segundo Silva e Elias, 2020, pais e professores diferiram em algumas avaliações, com os pais avaliando de forma mais positiva, o que pode estar relacionado ao ambiente escolar, porém em suas pesquisas não foi possível encontrar diferenças significativas entre meninos e meninas, exceto em relação à responsabilidade, onde as meninas obtiveram pontuações melhores pontuações quando comparado aos meninos.

Rosin-pinolla, et al., 2007, descreve em seu estudo sobre o desempenho acadêmico e as habilidades sociais de alunos em três grupos: alto rendimento (AR), baixo rendimento (BR) e deficiente mental (DM), com base nas avaliações dos professores, apresentando que o grupo AR obteve melhor desempenho acadêmico e habilidades sociais mais desenvolvidas, enquanto os grupos BR e DM enfrentaram mais desafios, especialmente em relação às habilidades sociais e aos problemas de comportamento.

Araújo e Lima, em sua pesquisa discute os estereótipos e preconceitos em relação a pessoas com deficiência, destacando a importância da inclusão na educação, abordando o histórico da Educação Especial e sua evolução em direção à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, destacando a influência da Declaração de Salamanca e da legislação brasileira na promoção da inclusão, enfatizando a importância de respeitar a diversidade de alunos e adaptar o ensino às suas necessidades individuais.

Agostini e Freitas, 2023, pontuam que a habilidade dos pais de conversar e dialogar com as crianças foi a que apresentou o desempenho mais deficitário. Isso pode ser devido aos desafios de comunicação enfrentados pelas crianças com TEA, no entanto, a capacidade de conversar e dialogar é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

Santos, et al., 2022, aborda a importância das habilidades sociais na infância e destaca a necessidade de ajudar crianças que têm comportamentos socialmente inadequados, sendo o treinamento de habilidades sociais é apresentado como uma forma de auxiliar essas crianças, abordando comportamentos como falta de empatia, mau comportamento e agressividade.

Gusmão et al., 2019, analisaram as habilidades sociais e conceituais de pessoas com Deficiência Intelectual (DI), habilidades essas que se referem-se a áreas acadêmicas, linguagem, leitura, escrita, autodirecionamento e conhecimentos matemáticos. As habilidades sociais incluem competência social, independência, responsabilidade, autoestima, credibilidade, obediência a regras e leis, e sentimento de vitimização.

Gusmão, et al., 2019, apresentaram em seus resultados diferenças notáveis entre as habilidades sociais e conceituais destacadas pelos participantes da pesquisa, sendo importante que os professores observem que as habilidades sociais desenvolvidas estavam relacionadas à responsabilidade, obediência a leis e regras, e relacionamentos com colegas, no entanto, algumas habilidades sociais não desenvolvidas foram identificadas, como não assumir responsabilidades e ser vulnerável à manipulação. Os cuidadores, por outro lado, tinham uma perspectiva diferente, destacando questões negativas em relação a essas habilidades, percebendo uma enorme falta de desenvoltura em habilidades sociais, como jogar com amigos ou ter relacionamentos amorosos, além disso, os cuidadores frequentemente superprotegiam as pessoas com DI, o que poderia limitar seu desenvolvimento.

Pizato, et al., 2014, analisou o desenvolvimento psicossocial durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, considerando os constructos de habilidades sociais, comportamentos externalizantes e internalizantes avaliados pelos professores, suas análises iniciais revelaram variações nas medidas relacionadas ao sexo, nível socioeconômico e acesso à Educação Infantil (EI), mas não foram encontradas variações associadas ao tempo de exposição à EI em anos, segundo ele, as diferenças de gênero começaram a aparecer a partir do 4º ano, com meninas exibindo mais habilidades sociais e menos comporta-

mentos externalizantes, o que está alinhado com achados anteriores, no entanto, os meninos foram avaliados com mais problemas internalizantes no 3º e 4º ano.

Pizato, et al., 2014, compreendeu que o nível socioeconômico também teve um impacto significativo em todas as avaliações, afetando positivamente as habilidades sociais e negativamente os comportamentos externalizantes e internalizantes, essa influência está relacionada à escolaridade dos pais e pode ser explicada por diversos fatores familiares, como práticas educativas e sensibilidade materna.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MORAL

A intervenção realizada no grupo estudado por Schipper e Vestena, 2021, buscou promover o desenvolvimento moral, mas os resultados foram moderados, com alguns pesquisados mantendo-se em um nível intermediário, também foi destacada a relação entre o desenvolvimento cognitivo e moral, observando que o desenvolvimento intelectual pode influenciar o moral, mas outros fatores, como experiências morais e contextos socioculturais individuais, desempenham um papel importante nos resultados obtidos.

Vieira-Santos, J., et al., 2017, destacou em sua pesquisa que a maioria dos estudos era empírica, sendo divididos em pesquisa sem intervenção e com intervenção, a mensuração das HSE principalmente usou medidas de autorrelato, com poucos estudos empregando observações.

Araújo e Lima, abordam a necessidade de uma educação inclusiva e resiliente, destacando que muitas pessoas retornaram à escola, incluindo aquelas com deficiência, mas enfrentam desafios diversos, enfatizando a importância de políticas públicas, formação de professores e adaptações no currículo e no processo avaliativo para atender à diversidade dos alunos. A inclusão e resiliência são destacadas como fundamentais para proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e dificuldades, mencionando também os benefícios da resiliência, como competências sociais, comunicação eficaz e autonomia, e conclui que a educação deve reconhecer e valorizar as diferenças de cada aluno para promover um ambiente inclusivo e de sucesso para todos.

Pizato, et al., 2014, em seus resultados apontaram para uma diminuição dos problemas emocionais e de comportamento ao longo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sugerindo uma adaptação progressiva das crianças ao ambiente escolar, no entanto, há tendências diferentes para meninos e meninas em relação aos efeitos da Educação Infantil, com as meninas parecendo se beneficiar mais dessa experiência.

Agostini e Freitas, 2023, também mostrou que as habilidades sociais das crianças com TEA estavam relacionadas às HSE dos pais, com exceção da habilidade de autocontrole das crianças, sendo a idade da criança e a idade em que ela recebeu o diagnóstico de TEA também influenciaram suas habilidades sociais, concluindo assim que as habilidades sociais educativas dos pais são importantíssimas no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA. Promover a capacidade dos pais de conversar e dialogar com as crianças pode ser especialmente benéfico.

Gusmão, et al., 2019, aponta para a importância de uma abordagem cuidadosa e sensível no ensino e estímulo das habilidades sociais e conceituais em pessoas com DI, reconhecendo suas capacidades individuais e promovendo sua autonomia, além disso, destaca a necessidade de orientar os cuidadores sobre a importância de compreender e apoiar a sexualidade das pessoas com DI e de oferecer suporte educacional apropriado para o desenvolvimento de habilidades conceituais, como leitura e escrita.

INCLUSÃO DE ALUNOS EM ATIVIDADES SOCIAIS EM SALA DE AULA

Silva e Elias, 2020, também revelaram que os pais têm um repertório deficitário de habilidades sociais educativas, o que pode afetar o relacionamento com seus filhos, embora não usem práticas educativas negativas, porém a realização de habilidades educativas ofertadas pelas professoras fora considerada acima da média, o que pode ser benéfico para a inclusão educacional, embora ainda haja espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito a aprovar e valorizar comportamentos.

Silva e Elias, 2020, enfatizaram em sua pesquisa que a importância de programas de intervenção para promover habilidades sociais em pais, professores e alunos, o que pode melhorar os relacionamentos e contribuir para a inclusão educacional. A pesquisa destaca a interligação entre habilidades sociais e inclusão educacional, enfatizando o papel crucial dessas habilidades no sucesso da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Agostini e Freitas, 2023, analisaram as habilidades sociais educativas (HSE) dos pais ou cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e, seus resultados mostraram que mais da metade dos pais apresentou um repertório abaixo do esperado em termos de HSE, algo que pode ser influenciado pelo estresse e sobrecarga enfrentados pelos cuidadores de crianças com TEA, no entanto, os pais se destacaram em demonstrar afeto e atenção às crianças, o

que é importante para promover um ambiente de interação positiva, além disso, a capacidade dos pais de organizar condições educativas foi considerada em um nível médio ou elaborado, o que contribui para o desenvolvimento das crianças, por outro lado, as habilidades dos pais em induzir disciplina e estabelecer limites foram consideradas menos desenvolvidas, o que pode estar relacionado à forma como os comportamentos inadequados das crianças com TEA são interpretados pelos pais.

Gusmão, et al., 2019, ressalta a importância de estimular e ensinar habilidades sociais e conceituais a pessoas com DI, reconhecendo que essas habilidades podem ser aprendidas e aprimoradas, destacando também a necessidade de oferecer suporte e assistência adequados, tanto em casa quanto na escola, para promover o desenvolvimento dessas habilidades, compreendendo que o ambiente escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais, especialmente durante a infância.

Por fim, Vieira-Santos, J., et al., 2017, revelou uma carência na área de instrumentos normatizados para avaliar HSE, com a maioria dos instrumentos sendo específicos para a relação pais/filhos. Isso aponta para a necessidade de desenvolver instrumentos que avaliem as HSE na relação professor-aluno, descrevendo a metodologia e os principais resultados de uma pesquisa relacionada às Habilidades Sociais Educativas, destacando a evolução da pesquisa ao longo do tempo, os autores mais prolíficos, os instrumentos de avaliação utilizados e a necessidade de mais estudos sobre HSE de professores e o desenvolvimento de instrumentos normatizados.

Quitério, et al., 2021, destacaram a importância da CS (Comunicação Social) na formação de futuros professores e enfatizou a necessidade de preparação adicional dos professores para planejar situações que promovam a comunicação e interação social no contexto escolar, embora o estudo tenha algumas limitações, como o tamanho da amostra e a falta de um grupo de controle, ele fornece insights valiosos sobre a formação inicial de professores em HS e sugere a inclusão de disciplinas relacionadas em currículos acadêmicos, além disso, enfatiza a importância da CS na prática educacional inclusiva.

Santos, et al., 2022, ressalta a importância de analisar cada comportamento inadequado com empatia e aplicar estratégias adequadas para promover o desenvolvimento saudável da criança, também destaca a relevância de ensinar princípios sociais adequados às crianças, pois a falta ou inadequação nas interações interpessoais pode causar complicações em suas vidas sociais, além disso, enfatiza a importância de envolver a família e a escola no treinamento de habilidades sociais das crianças, promovendo uma relação colaborativa entre ambos, concluindo assim que a necessidade de disseminar estudos e práticas de treinamento de habilidades sociais nas famílias e escolas, reconhecendo a importância desse tema para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Pizato, et al., 2014, relacionou o sucesso ao acesso à Educação Infantil, sucesso esse que foi confirmado ao demonstrar que as crianças que frequentaram a pré-escola tiveram habilidades sociais mais desenvolvidas e menos comportamentos internalizantes no Ensino Fundamental, sugerindo que a pré-escola pode ter um impacto positivo no desenvolvimento psicossocial inicial das crianças.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir dessa forma, que a evolução da inclusão de crianças com deficiência na sociedade, possui a importância de oferecer oportunidades iguais de educação para todas as crianças, foram analisados diversos estudos que abordaram diferentes aspectos das habilidades sociais, desenvolvimento cognitivo e moral, bem como a influência dos pais e cuidadores nesse processo e nossos resultados revelaram desafios e oportunidades no desenvolvimento dessas habilidades em crianças com deficiência.

Compreende-se com base nos estudos acima a relevância da comunicação social na formação de professores e na prática educacional inclusiva, ficando claro que a inclusão e resiliência desempenham papéis cruciais na promoção de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e dificuldades, portanto, políticas públicas, formação de professores, adaptações no currículo e no processo avaliativo são fundamentais para atender à diversidade dos alunos.

Foi possível entender melhor a importância de reconhecer e valorizar as diferenças de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo e de sucesso para todos, além disso, destaca a necessidade de disseminar estudos e práticas de treinamento de habilidades sociais nas famílias e escolas, reconhecendo a importância desse tema para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

Araujo, IB, Lima, LJ. Educação inclusiva, habilidades sociais e resiliência: uma análise sobre os desafios para a educação do século XXI. IV colóquio internacional: educação, cidadania e exclusão, didática e avaliação.

Gardinal Pizato, EC, et al. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de com-

portamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. Psicologia do Desenvolvimento • Psicol. Reflex. Crit., v. 27, n. 1, Mar 2014.https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021

Girotto Agostini, J. M.; Cordeiro Freitas, L. Habilidades sociales educativas de los padres de niños con TEA: caracterización y relación con las habilidades sociales de los niños. Revista de Psicología, v. 41, n. 2, p. 581-618, 13 jul. 2023.

Gusmão ECR, Matos GS, Alchieri JC, Chianca TCM. Social and conceptual adaptive skills of individuals with Intellectual Disability. Rev Esc Enferm USP.

2019;53:e03481. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2018014903481

Quitério, PL, et al. Promoção das Habilidades Sociais de Futuros Professores com foco na Educação Inclusiva. Estudos e Pesquisas em Psicologia 2021, Vol. 02. doi:10.12957/epp.2021.61060 ISSN 1808-4281

Rosin-Pinola, AR; et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.239-256.

Santos, C. P..; Mesquita, D. B. M. R..; Nonato, D. P. dos R..; Oliveira, L. M. R. de.; SOUSA, L. G. R..; Nascimento, S. L. Habilidades sociais na infância. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 3012–3029, 2022. DOI: 10.51891/rease. v8i5.5916. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5916. Acesso em: 27 set. 2023.

Schipper CM, Vestena, CLB. Intervenção Pedagógica para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual em uma Escola Especial. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0145, p.829-846, 2021.

Silva, EF; Elias, LCS. Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.605-622, Out.-Dez., 2020

Vieira-Santos, J., Pereira Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2017). Habilidades sociales educativas: revisión sistemática de la producción brasilera. Avances En Psicología Latinoamericana, 36(1), 45-63.

https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069

DEFICIÊNCIAS E SUAS INCLUSÕES

CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar a inclusão da pessoa com deficiência, nos quais as pessoas consideradas deficientes muitas vezes não têm absolutamente nenhuma semelhança em suas respectivas capacidades, enfrentando desafios pela sociedade. Durante séculos, foi tarefa da sociedade esconder as pessoas com deficiência, mantendo-as fora de vista, estabelecendo a segregação. Habituar uma pessoa com deficiência em um grupo sem práticas de inclusão significa ainda segregar as pessoas com deficiência da sociedade em um todo. é preciso considerar que a educação inclusiva deve ser vista com múltiplos olhares, que contemplam formas e ritmos de aprendizagens de acordo com características de cada educando e não como um atributo, ou como uma característica dos chamados de diferentes ou especiais, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade da diversidade humana. Ainda é possível asseverar que a inclusão pode desenvolver atitudes positivas nos sujeitos, além de ampliar habilidades acadêmicas, sociais e de preparação para a vida na comunidade e consequentemente no mundo. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, no qual foi feito busca no Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca virtual, com as palavras chaves deficiência; inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Educação Inclusiva; Sociedade.

ABSTRACT

The present work aims to verify the inclusion of people with disabilities, in which people considered disabled often have absolutely no similarity in their respective capacities, facing challenges for society. For centuries, it has been society's task to hide people with disabilities, keeping them out of sight, establishing segregation. Accustoming a person with a disability to a group without inclusion practices still means segregating people with disabilities from society as a whole. it is necessary to consider that inclusive education must be seen from multiple perspectives, which contemplate forms and rhythms of learning according to the characteristics of each student and not as an attribute, or as a characteristic of what is called different or special, but as a possibility of broadening the understanding about the intensity of human diversity. It is still possible to assert that inclusion can develop positive attitudes in the subjects, in addition to expanding academic, social and preparation skills for life in the community and consequently in the world. The methodology is bibliographical research, in which Google Scholar, Scielo and Virtual Library were searched, with the keywords disability, social inclusion.

KEYWORDS: Disability; Inclusive education; Society.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas consideradas deficientes muitas vezes não têm absolutamente nenhuma semelhança em suas respectivas capacidades, nos quais elas enfrentam desafios pela sociedade. Durante séculos, foi tarefa da sociedade esconder as pessoas com deficiência, mantendo-as fora de vista, estabelecendo a segregação. Habituar uma pessoa com deficiência em um grupo sem práticas de inclusão significa ainda segregar as pessoas com deficiência da sociedade em um todo.

A justificativa do tema é que ainda há muitas posturas excludentes na sociedade, no qual a participação pode ser dificultada quando as pessoas não têm acesso a recursos materiais, incluindo renda, emprego, terra e moradia, ou a serviços como educação. Segundo Bob (2009) é preciso considerar que a educação inclusiva deve ser vista com múltiplos olhares, que contemplam formas e ritmos de aprendizagens de acordo com características de cada educando e não como um atributo, ou como uma característica dos chamados de diferentes ou especiais, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade da diversidade humana. Ainda é possível asseverar que a inclusão pode desenvolver atitudes positivas nos sujeitos, além de ampliar habilidades acadêmicas, sociais e de preparação para a vida na comunidade e consequentemente no mundo.

Dentro desse contexto, como deve ocorrer a inclusão da pessoa com deficiência?

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar a inclusão da pessoa com deficiência nacional e mundial e os objetivos específicos são: Verificar sobre a deficiência e suas inclusões; analisar a inclusão social das pessoas com deficiência no mundo.

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, no qual foi feito busca no Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca virtual, com as palavras chaves deficiência; inclusão social.

2 DESENVOLVIMENTO

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A compreensão sobre deficiência mudou radicalmente nos últimos quarenta anos. Sob a perspectiva conceitual médica, a abordagem da deficiência tomou como ponto de partida a realidade biológica do comprometimento. Dessa forma, era considerada como um atributo individual, ocasionada por uma doença, um trauma ou outra condição de saúde, e que pressupunha algum tipo de intervenção profissional com o objetivo de amenizar o problema (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Porém, desde então, houve um deslocamento do entendimento a respeito da deficiência para a perspectiva das ciências sociais, compreendendo-a como um dos componentes da diversidade humana. Sendo assim, as atitudes públicas, culturais e institucionais passaram a tratar das demandas das pessoas com deficiência na esfera da promoção da justiça social (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

A mudança na compreensão da deficiência surgiu ao longo dos anos 1970, mas as transformações legislativas, nos direitos e no cotidiano dessas pessoas foram iniciadas somente a partir dos anos 2000. (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência alterou de forma radical o conceito de pessoa com deficiência, substituindo o conceito médico vigente no Brasil. O Decreto no 5.296/2004 passou a levar em consideração que existem barreiras na realidade da pessoa com deficiência, sendo que, no Brasil, existem mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Diante desse panorama, 23,9% dos brasileiros apresentam, pelo menos, um tipo de deficiência, quer seja visual, auditiva, motora ou intelectual (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021, p. 40).

A prática da inclusão social vem, aos poucos, substituindo a prática da integração social, partindo-se do princípio que, para inserir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada de modo a atender às necessidades de todos os seus membros, sem preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais. Portanto, a inclusão social das pessoas com deficiência consiste em possibilitar a elas, respeitando-se as necessidades próprias da sua condição, o acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico e tecnológico da sociedade (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Com o intuito de suprir essa lacuna, a sociedade civil organizou serviços nas áreas de reabilitação, assistência social e educação por meio da criação das Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Foram criados outros centros de reabilitação, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, atualmente denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente, criada em 1950, e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação, criada em 1954. Paralelamente a esses processos, novas associações de cegos, surdos e de deficientes físicos foram criadas para servirem como espaços de convivência e apoio solidário entre os integrantes, uma vez que eles vivenciavam situações semelhantes de exclusão social e estigma relacionadas à deficiência (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021, p. 42).

Em contrapartida à criação de entidades que buscavam integrar a pessoa com deficiência, no início do século XX, o governo brasileiro tratou de forma excludente o estrangeiro com deficiência. A partir da Primeira Guerra Mundial, o Brasil orientou-se pela tendência mundial de buscar o fortalecimento do nacionalismo por meio de medidas que fizessem oposição ao ingresso de estrangeiros no país (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Sendo assim, foram desenvolvidas leis que tratavam sobre a entrada de imigrantes, as quais objetivavam restringir o acesso deles, especialmente o de pessoas portadoras de alguma deficiência. Dessa forma, foram criados documentos legais como o Decreto n.o 4.247/192112, o qual proibia a entrada de estrangeiros mutilados, aleijados, cegos, loucos e portadores de moléstias incuráveis ou contagiosas graves (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

No âmbito da educação, inicialmente, foram criadas leis que deixavam as pessoas deficientes marginalizadas no sistema educacional (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Na primeira metade do século XX, a disciplina de educação física era componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras, com a função de preparar os jovens para o combate, a luta e a guerra, por meio da ginástica, do desporto e dos jogos recreativos, inspirado no modelo grego antigo. O Ministério da Educação, por meio da Portaria no 13, de 01/02/1938, estabeleceu a proibição de matrícula em qualquer estabelecimento secundário de aluno cujo estado patológico o impedisse, permanentemente, de frequentar aulas de educação física. Somente a partir da década de 1950, o Conselho Nacional de Educação apresentou uma pequena mudança no modelo excludente de até então, permitindo que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de filosofia (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

O protagonismo das pessoas com deficiência nas reivindicações sociais foi registrado durante os anos de 1979 e 1980. Consta

que, de início, as pessoas com deficiência militaram, juntamente com os demais setores da sociedade, pela redemocratização do país e nas discussões sobre as políticas públicas nos setores da saúde, trabalho e educação (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Foi em 1981, com o estabelecimento do "Ano Internacional das Pessoas Deficientes", que essas pessoas começaram a lutar pelos interesses e necessidades diretamente vinculados a sua condição de deficiência. O objetivo desses militantes era abordar a deficiência para além das perspectivas médica e religiosa, e, por isso, passaram a requerer do Estado a efetivação de políticas públicas e a garantia de equiparação de oportunidades e direitos essenciais (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021, p. 46).

De forma simultânea, as pessoas com deficiência buscavam a autonomia para conduzir o próprio percurso de vida. As pessoas com deficiência física e visual contribuíram, de forma expressiva, para os avanços no campo da visibilidade dos direitos da pessoa com deficiência. Foram criados, nas três esferas federativas, Conselhos de Direitos das Pessoas com Deficiência (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Destacam-se, também, a inserção do tema "deficiência" na Constituição de 1988 e a promulgação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em 1989. As constituições anteriores à Constituição de 1988 apresentaram pouquíssimas disposições que versassem sobre os direitos das pessoas com deficiência. A primeira menção à pessoa com deficiência foi observada na Constituição de 1967, sem eficácia prática (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

A última Constituição brasileira demonstrou preocupação com as pessoas com deficiência, apesar de não haver capítulo ou título exclusivo para discutir seus direitos. Contudo, em todo o texto constitucional é possível identificar, pelo menos, onze dispositivos que protegem específica e diretamente essa parcela de cidadãos (TOMASEVICIUS JÚNIOR, 2021).

Valle e Connor (2014) considera que ao enquadrar a inclusão através das lentes dos estudos sobre deficiência em educação, ajuda a desaprender noções de capacidade, a reconhecer a diferença como uma variação humana natural e a melhor compreender as complexidades subjacentes à implementação da inclusão.

Valle e Connor (2014) relata que ao compreender as deficiências como uma variação humana natural, ela se torna apenas mais um traço no caminho da diversidade, que define uma comunidade de aprendizagem inclusiva. Com diversidade no centro da inclusão, a construção e o sustento de uma comunidade forte tornam-se as características centrais das salas de aula.

Segundo Brasil (2005) o compromisso com uma sociedade igual e justa se expressa pela definição de políticas, planos e ações governamentais e civis, que propiciem oportunidades e condições favoráveis de acesso e participação para todas as pessoas, respeitando e valorizando suas diferenças e necessidades.

As diferenças entre pessoas não se limitam unicamente às características individuais, inerentes do ser humano: étnicas, psicológicas e sociais, que não exigem mudanças ou transformações para o convívio social. Incluem também as diferenças pessoais resultantes de deficiências: mental, física, auditiva, visual, entre outras, que, pelas características mais marcantes, em relação a um modelo ideal, motivam sentimentos e reações de abandono, discriminação e exclusão, pela omissão e/ou negação de direitos (BRASIL, 2005, p. 9).

Deste modo, Brasil (2005) relata que a exclusão pela diferença ou pelo distanciamento do padrão ideal reflete uma concepção de sociedade mecânica, que funciona e age sob a égide das semelhanças, que identifica características e atributos de classes e categorias para classificar e situar as pessoas diferentes.

As pessoas com deficiência, historicamente, foram avaliadas sobre suas potencialidades e possibilidades de inclusão e participação produtiva na sociedade, a partir de indicadores padronizados. Assim, sofrem os efeitos da diferença, muito mais pelos estigmas que as colocam na condição de incapazes, do que pelos limites da própria deficiência. Como consequência, compartilham entre si uma história de exclusão social, marcada pela assimilação dos estigmas que lhes foram atribuídos (BRASIL, 2005).

BARREIRAS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM PCD

Existem muitas barreiras que a pessoa com deficiência ainda enfrenta no mundo, barreiras à plena inclusão social que incluem ambientes físicos e transporte inacessíveis, indisponibilidade de dispositivos e tecnologias assistivas, meios de comunicação não adaptados, lacunas na prestação de serviços e preconceito e posturas discriminatórias na sociedade.

A inclusão deve levar a uma maior participação nos papéis e atividades da vida socialmente esperados. Conforme Dicher e Trevisam (2014) em um mundo em que muito se discute sobre o macro princípio da dignidade como direito fundamental da pessoa humana, torna-se sensibilizado, sobremaneira, constatar que as pessoas com deficiência, antes de se perquirir acerca do direito à dignidade, muito tiveram que lutar para ter o direito de serem consideradas simplesmente

"pessoas" e "humanas".

Após uma longa jornada histórica, a visão sobre a pessoa com deficiência encontra hoje novo paradigma, uma vez que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro sob o procedimento do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, inaugura figura jurídica inédita na legislação brasileira, consolidando-se como primeiro tratado internacional com força de norma constitucional (DICHER; TREVISAM, 2014, p. 2).

Dicher e Trevisam (201) coloca que desde 1948, logo no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, já se proclamava a igualdade "em dignidade e direitos" de todos os seres humanos, ou seja, mesmo diante da premente diferença entre todas as pessoas, sem exceção, todos são iguais em dignidade e tem direito a essa dignidade.

O primeiro relatório mundial sobre a deficiência, emitido em 2011 e produzido em conjunto pela Organização Mundial de Saúde e pelo Banco Mundial, aponta que mais de um bilhão de pessoas no mundo de hoje possuem algum tipo de deficiência, ou seja, cerca de 15% da população mundial vive com algum tipo de deficiência (DICHER; TREVISAM, 2014).

Assim, Alves (2018) relata que a preocupação em acabar com as ações excludentes no meio social passa a ganhar destaque principalmente quando o mundo volta-se a defender os direitos humanos, a essa altura já organizados em documentos oficiais como, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos, passando em um ambiente como a escola, que passa a ser enxergada como o âmbito para a realização das desmistificações nos espaços que a Declaração de Salamanca, sendo chamada de escolas inclusivas.

As várias transformações que o meio social evidenciou ao longo da história fizeram surgir um grupo de sujeitos que lutam constantemente para serem reconhecidos como cidadãos. Nesse sentido, vivemos na era dos direitos das minorias, que passam a ser reconhecidos e assegurados via leis, para garantir o direito de ser cidadão a grupos que dentro de um processo sócio-histórico-cultural sofreram com situações excludentes e discriminatórias (ALVES, 2018, p. 8).

Alves (2018) coloca que durante muitos anos a segregação dos deficientes era a solução encontrada para não inserí-los em um meio social e com o tempo, a preocupação de inseri-los em sociedade ganha espaço, mas ainda precisava-se de um meio para implantar questões como a igualdade de direitos para esses novos sujeitos que cada vez mais reivindicavam seu espaço na sociedade.

Pensar num viés em que o conhecimento e a autonomia fossem construídos, compartilhados, moldados, bem como o preconceito e a discriminação fossem vistos com negatividade, durante muito tempo foi a barreira para que as questões de inclusão dos deficientes ganhassem espaço no meio social. Eis que no mundo inteiro, a educação foi a esfera escolhida para mediar o desejo de inclusão (ALVES, 2018, p. 20).

Desta forma, conforme Alves (2018) evidenciam-se diversas formas distintas de pensar e cada item vai constituindo a identidade do ser, podendo ser esse capaz de não excluir, de não preconceituar as pessoas ou as coisas, um indivíduo capaz de ser mais reflexivo, não importando suas limitações.

Para Martinez e Tacca (2011) os estudos e pesquisas sobre aprendizagem escolar representam um campo de investigação cada vez mais importante em razão das crescentes transformações e dos desafios que se colocam a educação como prática social. De acordo com os autores, não deve ser subestimado de modo algum a necessidade de garantir os adequados suportes materiais e técnicos na educação das pessoas na educação das pessoas com deficiências, reconhecida a complexidade da aprendizagem escolar.

Desta forma, de acordo com Mosqueira (2012) a história mostra as dificuldades pelas quais os deficientes visuais passaram no decorrer dos tempos, foram épocas de muita dependência e desprezo, além da existência de uma escola alienada do processo de inclusão. "Todas essas crianças vão precisar de possibilidades e estímulos suficientes para crescer e se tornar independentes na fase adulta." (MOSQUEIRA, 2012, p. 45).

A aprendizagem adquirida em seu meio em contato com diferentes objetos, mediante relações interpessoais, impulsiona o seu desenvolvimento. É neste espaço que cabe ao adulto criar situações geradoras de conhecimentos, deve mediar, provocar situações que o deficiente possa ter e vivenciar novas experiências, internalizá-las e construir seus conhecimentos. (BRASIL, 2003, p. 27).

De acordo com Mosqueira (2012), pessoas com a mesma deficiência não apresenta necessariamente a mesma resposta para os estímulos recebidos do ambiente pois a função de cada indivíduo apresenta um diagnóstico de uma doença ou deficiência muito particular.

De acordo com Diniz (2012) a inclusão escolar das crianças com deficiência iniciada desde a Educação Infantil no sistema comum de ensino constitui uma possibilidade de que elas tenham uma trajetória educacional mais favorável para suas aprendizagens, compartilhando um ambiente comum, marcado pelo princípio da inclusão de todos, é onde vive formas diferenciadas de estar no mundo e de aprender, onde crianças experimentam

situações de aprendizagem mais ricas para si e para possibilidades de intervenção pedagógicas.

APRENDIZAGEM DO PCD SEM EXCLUSÃO

A escola no contemporâneo tem novas abordagens para o aprendizado de todos, sem exclusão, sendo acrescentado cada vez mais assistência, novos métodos e práticas, na busca de vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagens e a promoção social dos alunos.

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004) o objetivo fundamental da educação escolar é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos do seu âmbito sociocultural de referência.

Desta forma, para atingir o objetivo, conforme Coll, Marchesi e Palácios (2004), a escola deve ter o equilíbrio de forma educativa, de forma compreensiva e diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos os alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 290).

De acordo com Brasil (2012) o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos quais essa política se materializa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) reais oportunidades de serem incluídos na escola regular, em turno oposto ao frequentado na sala comum.

Assim, de acordo com Martinez e Tacca (2011) a organização da escola está, historicamente, para uma transmissão de cultura dominante, com a tentativa dessa transmissão para que seja uniforme, ou seja, que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo, conteúdos escolhidos e organizados de maneira padronizada, não ocorrendo espaço para manifestações singulares que compõe a diversidade da sala de aula.

Desta forma, algumas crianças que não acompanham o ensino como se espera que façam, ou não apresentam a resposta esperada, são rotuladas como aquelas que têm dificuldades de aprendizagem. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 149).

O que se nota é que na trajetória de implantação de uma política pública para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está implícita uma preocupação do Estado em oferecer a eles um conjunto de suportes que lhes garantam o pleno acesso ao currículo e uma educação de qualidade em uma perspectiva inclusiva. Todas as ações propostas e desenvolvidas convergem para a política inclusiva defendida no território nacional. (BRASIL, 2012, p. 23).

Já em relação ao desenvolvimento do pensamento, de acordo com os autores, é necessário oferecer à criança com deficiência visual, sistematicamente e de forma planejada, experiências que a criança normalmente tem, de modo assistemático e não planejado, quando ela interage em um ambiente rico em experiências.

A escola é um local importante para a aprendizagem intencional, uma vez que exige situações sociais específicas e instrumentos de mediação, mas é importante que os pais recebam orientações já na maternidade de como devem mediar a aprendizagem, a exploração e a compreensão do meio social que seu filho deficiente fará parte, amenizando, assim, possíveis limitações em seu desenvolvimento. (BRASIL, 2003, p. 24).

De acordo com Diniz (2012) a prática pedagógica cotidiana deve fazer buscar conhecimentos específicos para lhe dar com a cegueira, mas a atividade profissional não deve se voltar exclusivamente para a solução de problemas, mas antes disso, mas para a estruturação do problema, envolvendo as decisões, o fim e o meio para atingir as decisões.

Ao passo que, de acordo com o Mosqueira (2012), um currículo sem conflitos é o que oferece ao aluno um professor que, além de assumir sua função em contextos inerentemente diversos, sabe planejar as atividades pautadas nas heterogeneidades e avaliar os resultados apresentados pela superação e não por médias preestabelecidas e as complementações curriculares para alunos com

deficiência visual são necessárias.

A transdisciplinaridade pode facilitar a compreensão dessa avaliação, integrando as diversas disciplinas para interagir com a realidade do aluno e o que pretende ensinar, através das adaptações propostas. (MOSQUEIRA, 2012, p. 127). Para o autor a avaliação só tem sentido, quando deixa de ser uma medida linear, estática e adquire a perspectiva da busca de compreensão do indivíduo que aprende e se desenvolve, do processo de aquisição e construção do conhecimento, uma avaliação compreensiva.

A implantação das políticas de inclusão escolar, assim como os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação da qualidade da educação, seja nacional ou internacional, tem dado crescente visibilidade a uma população escolar que se constitui em constante desafio para os educadores: os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os alunos com deficiências. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p.7).

Segundo Martinez e Tacca (2011) a aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem as diferentes formas da subjetividade social, nos quais se agregam as configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos.

A subjetividade caracteriza-se pela constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo. Este último integra os aspectos constitutivos da personalidade, como as vivências das situações que os sujeitos enfrentam e a consequente organização do seu mundo. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 110).

Desta forma, o processo de ensino aprendizagem dentro deste contexto, conforme Martinez e Tacca (2011), circunscreve de forma institucional e tem como principal característica a intencionalidade, nos quais desenrolam estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com essas características especiais.

Dentro desta perspectiva, educar, conforme Martinez e Tacca (2011), tem como um marco uma sociedade democrática configurado a um processo amplo de construção e reconstrução de conhecimentos que surgem com base nas interações entre as pessoas, distinguidas em termos de valores, de ideias, de percepções, interesses, capacidades, estilo cognitivo e aprendizagens.

Assim, tudo depende, conforme Martinez e Tacca (2011), do objetivo da aplicação da definição (diagnóstico, planejamento de níveis de suporte), para o indivíduo ser considerado elegível para um serviço destinado a pessoas com deficiência mental (intelectual para nova definição), que pode ser classificada pela intensidade de suporte, pela variação de quociente de inteligência, pelas limitações no comportamento adaptativo e pela etiologia, neste caso, a inteligência é entendida como uma capacidade geral que inclui o raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato.

Reconhecer os núcleos primários e os secundários para fins educacionais significou estudá-los em conexão com os mecanismos compensatórios construídos pelo aluno. Esse reconhecimento não implica criar espaços homogêneos de ensino, mas, sim, construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas para que seja possível atender às necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência intelectual. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 112).

Para Martinez e Tacca (2011, p. 140) no cenário educacional, três elementos que se alternam: a deficiência, a exclusão e a tentativa de inclusão.

Conforme as autoras, profissionais, pais e alunos estão engajados na expectativa de mudanças que possibilitam o acesso de todas as crianças para o ensino formal e à aprendizagem e por consequência da lei, muitos alunos conseguem o acesso ao ensino regular, crianças com diagnóstico de deficiência intelectual estudam com crianças sem nenhum diagnóstico, mas a matrícula não garante o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, apenas dividem o mesmo espaço físico.

Martinez e Tacca (2011) coloca que hoje as escolas públicas brasileiras vivem uma emergência de inclusão de crianças com deficiência e inclui-las na escola e acabar com a segregação, garantindo o direito de todos à educação tem sido expressões aclamadas com veemência ultimamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão ainda a um caminho a ser percorrido, pois se a educação é o principal alicerce da vida social, é necessário pensar na inclusão escolar da pessoa com deficiência com referência na atualidade para identidade do sujeito contemporâneo, trazendo significados sociais e culturais.

A cada ano aumenta a demanda de matrículas da educação especial, cabendo a escola, família e sociedade oferecer oportunidades para que as pessoas com limitações em seu relacionamento visual com o mundo possam desenvolver toda sua capacidade física e mental, pois a criança deficiente desde cedo sofre limitações nas possibilidades de apreensões com o mundo, e utilizando os outros sentidos, audição, olfato, tato e paladar e com a mediação de um adulto, auxiliar a criança com deficiência entrar em contato com o mundo, ganhando autoconfiança e

equilíbrio.

Porém, isso vai depender também da competência dos professores e sem um currículo apropriado e eficiente, traz um contexto excludente ao ambiente educacional. Desta forma, para atender um aluno da educação especial deve-se ser criado um currículo com propostas claras e objetivas. A interação entre aluno e professor deve existir, onde o professor deve conhecer as crianças inclusivas na sua totalidade, tendo interdisciplinaridade para o reaproveitamento das suas limitações.

Assim, o problema maior não é a formação do professor, mas as experiências de trabalhar com a inclusão, de receber alunos com deficiência e conhecer suas condições psicomotoras, afetivas e sociais. A formação deve ser algo que deve fazer parte do conteúdo pedagógico, mas a configuração se dá no cotidiano e o saber prático e conhecimento prático é adquirido através do exercício da atividade, onde entra a questão que as práticas escolares podem limitar ou restringir a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Elaboração Edileine Vieira Machado... [et al.] Brasília: MEC, SEESP, 2003.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GIL, Marta A Inclusão de Pessoas com Deficiência na escola e no trabalho Amankay Junho 2013 - Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Deficiência Visual na escola inclusiva. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. Os Direitos civis da pessoa com deficiência. 1. ed. --São Paulo: Almedina, 2021.

VALLE, Jan W. Ressignificando a deficiência [recurso eletrônico]: da abordagem social às práticas inclusivas na escola /Porto Alegre: AMGH, 2014

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL SOCIOCULTURAL: O PAPEL SOCIAL DA LEITURA DA OBRA DE ZIRALDO, "O MENINO MALUQUINHO", RESUMO DA MESMA E COMPARAÇÃO COM A OBRA DE MONTEIRO LOBATO, "AS REINAÇÕES DE NARIZINHO".

CILENE SILVA SANTANA

RESUMO

Com o objetivo de propor uma reflexão sobre a importância da Literatura Infantil e seu papel sociocultural, a presente pesquisa vem a mostrar uma análise da obra de Ziraldo, "O menino maluquinho", com abordagem bibliográfica contemplando: o papel social da leitura da obra de Ziraldo, "O menino maluquinho", resumo da mesma e comparação com a obra de Monteiro Lobato, "As reinações de Narizinho". Assim, esperamos que o artigo contribua para enriquecimento dos educadores em sua práxis pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; comparação; papel social.

ABSTRACT

With the aim of proposing a reflection on the importance of Children's Literature and its sociocultural role, this research shows an analysis of Ziraldo's work, "O Menino Maluquinho", through a bibliographic approach encompassing the social role of reading Ziraldo's work "O Menino Maluquinho", a summary thereof, and a comparison with Monteiro Lobato's work, "As reinações de Narizinho". Therefore, our expectation is that the article can be a valuable resource to enhance educators' knowledge and improve in their pedagogical praxis.

KEY-WORDS: reading; comparison; social role.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a Literatura Infantil é importante para o desenvolvimento cognitivo, ela proporciona às crianças meios para desenvolver habilidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagem. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade. Estas habilidades propiciariam no momento de novas leituras a possibilidade de o leitor fazer inferências e novas releituras.

A literatura infantil faz com que o educando intérprete a realidade de acordo com suas vivências proporcionando reflexões valiosas e transformadoras.

Utilizar a literatura na sala de aula desperta o aprendizado de maneira prazerosa e rica.

O artigo busca refletir sobre duas obras da literatura brasileira e como podemos trabalhar na sala de aula.

Biografia

Ziraldo Alves Pinto nasceu em 24 de outubro de 1932 em Caratinga, Minas Gerais. Formou-se em Direito em 1957 e, logo depois, casou-se com D. Vilma. O casal tem três filhos, Fabrizia, Daniela e Antônio.

Começou a desenhar muito novo e com seis anos de idade teve seu primeiro trabalho publicado. Iniciou sua vida profissional na década de 50 trabalhando em diversos jornais e revistas como: Jornal do Brasil, O Cruzeiro, Folha de Minas entre outros.

Ziraldo fez cartazes para inúmeros filmes do cinema brasileiro, como Os Fuzis, Os Cafajestes, Selva Trágica, Os Mendigos, dentre outros. É um artista que tem, ao longo dos anos, desenvolvido várias funções, é artista gráfico, pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.

Ficou famoso na década de 60 quando se transformou num autor de comics e lançou a primeira revista brasileira do gênero, reunindo uma equipe chefiada pelo Saci Pererê, personagens dessa turma eram um pequeno índio e vários animais que formam o universo folclórico brasileiro, como a onça, o jabuti, o tatu, o coelho e a coruja. A Turma do Pererê marcou época na trajetória das histórias em quadrinhos no Brasil.

Na Ditadura Militar (1964-1984), Ziraldo realizou um trabalho intenso de resistência à repressão. Fundou, com outros humoristas, o jornal não- conformista O Pasquim, que foi o mais importante jornal da história da imprensa brasileira. No dia seguinte à edição AI5, Ziraldo foi preso, por ser considerado perigoso.

No final dos anos 60, o trabalho do artista ganhou atenção internacional, recebendo diversos prêmios e propostas. Foi convidado a desenhar o cartaz anual da UNICEF, honraria concedida pela primeira vez a um artista latino.

Em 1969, Ziraldo publicou seu primeiro livro infantil, FLICTS. É a história com mais cores do que palavras, a obra ficou conhecida pelo mundo a fora.

Em 1980, lançou a obra "O MENINO MALUQUINHO", que lhe consagrou como autor infantil. O livro obteve muito sucesso e, já foi adaptado para teatro, revista em quadrinhos e cinema.

Sua arte se faz presente em nosso cotidiano e pode ser identificada em ilustrações de livros, logotipos famosos, revistas, caixinhas de fósforos; cartazes da Feira da Providência (no Rio) e do Ministério da Educação; centenas de camisetas e símbolos de campanhas públicas ou privadas. Ziraldo está sempre envolvido em novos projetos.

RESUMO DA OBRA DE ZIRALDO

"O MENINO MALUQUINHO"

O Menino Maluquinho, criado por Ziraldo Alves Pinto, foi lançado em 1980 e se tornou um clássico da literatura infanto-juvenil.

Seu protagonista, o Menino Maluquinho, é um garoto tão menino quanto qualquer outro de sua idade — Brincalhão, esperto, levado, travesso e arteiro — teve a sorte de nascer numa família que lhe dá carinho e lhe permite dar asas à imaginação e desfrutar de todas as suas fantasias e diversões da infância, desde que ele viva estes momentos de forma saudável.

Em contrapartida, isso não impede que de vez em quando, ele também passe por alguns apertos e pregue alguns sustos em seus familiares com suas artes mais inspiradas, mas tudo isso faz parte da trajetória do desenvolvimento de uma criança.

A obra conta a história de um menino que vive sua meninice no fim da década de 60, ao lado dos amigos de traquinagem – Herman, Julieta, Carol, o fofinho Bocão, Junin, Lúcio e Nina. Juntos eles desfrutam dos prazeres da infância, que não voltam mais, de deliciosas brincadeiras que mais tarde ficarão guardadas na memória de cada um.

Maluquinho com criatividade recria as situações desagradáveis da vida, transformando sombras em riso, dor em beijo. Até mesmo a separação dos pais o faz criar e sorrir da saudade, mas também aprendeu e compreendeu que esta seria uma constante em sua vida. E mesmo sendo um garoto muito popular, querido por todos e cheio de namoradas: "chorava escondido se tinha tristezas"; eram em suas brincadeiras solitárias, em sua força interior, que restituía a alegria para com ela contagiar os todos.

Entre uma arte e outra, o garoto trava longas conversas com Irene, sua empregada e "melhor amiga", e é pelo seu jeito de ser, que é considerado "maluquinho", mas na verdade um garoto que traz em si uma alegria contagiante, uma liderança nata, era o sabe tudo da turma, um companheiro para todos os momentos.

Ziraldo nos faz conhecer a história de um Menino Maluquinho, porém não tão Maluquinho, já que com sua sabedoria nos ensina a ter uma atitude positiva diante da vida, a agir de maneira espontânea, a ter senso solidário, e a zelar pela boa convivência como norma do bem viver. — "Não importa ganhar a vida, mas saber viver a vida".

O livro o menino Maluquinho, conta a história de um garoto travesso, alegre, criativo, o qual está sempre inventando histórias, versos, músicas e até mesmo novas brincadeiras, em casa ele só esbanja felicidade à todos, entre os amigos ele é o líder, mas muito companheiro e está sempre a ajudar os outros. Na escola ele é um dos melhores alunos.

Para o Menino Maluquinho a família era seu alicerce, pois lá ele podia dar asas a sua imaginação e aproveitar sua infância, algumas vezes pregando alguns sustos em seus familiares, mas isso faz parte da sua trajetória de criança.

O Menino Maluquinho com sua incrível criatividade consegue transformar momentos difíceis em alegria, até mesmo quando seus pais se separam ele reverte toda a tristeza que sente em saudades e lembrando os momentos, os quais tiveram juntos, assim dando muitas risadas.

No livro não há divisões de capítulos, porém o faz uma combinação harmoniosa entre textos e imagens, o qual torna a leitura mais lúdica, o livro também propositalmente é dividido em assuntos, onde de forma rápida e de fácil entendimento a criança consegue assimilar conforme as imagens, o que o autor quer passar como: Descrição, sociabilidade, emoções, perdas e relação com o tempo.

ANÁLISE DA OBRA

A história do Menino Maluquinho é uma narrativa que pode servir para ilustrar o desenvolvimento da autonomia pessoal a partir das relações de afetivas, para a formação da identidade.

A história do "Menino Maluquinho" mostra uma diversidade de metáforas relacionais enquanto descreve uma criança que tem desafios, restrições e liberdades na sua infância, e no final é um "cara legal" que conseguiu aprender, se desenvolver e se tornar autônomo. "E foi aí que todo mundo descobriu que ele não tinha sido um menino maluquinho ele tinha sido era um menino feliz!"

Ao relatar as facetas da infância, Ziraldo arremete grande parte dos seus leitores a refletir sobre a sua infância na fase adulta. Além disso, a obra Menino Maluquinho, exerce uma influência social, ressaltando os valores morais, e é apresentada com a realidade vivenciada pelo leitor, e assim estimula o gosto pela leitura.

Na relação com a família estendida

(empregada, babá, avô, avô, além de pai e mãe), o menino se vê nos olhares de cada um. Ele brinca e vive sua infância plenamente em diversas situações sociais, pois tem espaço para um colo, para rir e brincar, para lidar com os medos, para ser ouvido e para ser querido, ser ele mesmo, além de herdar os traços da família. Pode também exercer diferentes papeis, porque se envolve nessas diversas relações. As relações com sua família são afetuosas e, portanto, estimulam a sua autonomia pessoal.

A utilização da metáfora narrativa do livro "Menino Maluquinho" (ZIRALDO, 1980) e o ato de contar histórias, transformam as situações de não aprendizagem e instigam a formação do sujeito autônomo. A construção da identidade autônoma no indivíduo passa por um processo contínuo de mudanças, que acontecem no convívio social. Com isso, para possibilitar a autonomia no indivíduo, a comunicação, vínculos afetivos e liberdade, são fundamentais.

A obra de Ziraldo ilustra, por meio de suas metáforas, uma infância simples, porém bem vivida, do menino que pôde ter liberdade para crescer (1980, p.106-107).

O livro em questão foi escrito na década de 80, quando vivíamos o início da abertura política brasileira, porém ainda marcada por uma censura. Apesar disso, Ziraldo aborda em O menino maluquinho, diálogos e situações pouco comuns às crianças, dentre os quais destacamos quatro pontos: o vocabulário, a sexualidade, a estrutura familiar apresentada e a relação com a morte.

O vocabulário chama atenção por ser cheio de gírias. É usado não apenas pelas crianças entre si, mas também na relação que estas estabelecem com os adultos na trama, rompendo com a ideia de que crianças precisam de um tratamento particular, diferenciado e necessariamente infantil.

A presença da sexualidade das crianças, ganha contornos mais leves e ingênuos.

"O menino maluquinho tinha dez namoradas! E elas riam muito, muito de suas graças. Riam tanto que não tinham tempo de beijar escondido. Quando o namoro acaba e a nova namorada perguntava qual tinha sido o motivo do namoro terminar, ela já sabia a resposta: 'Esse seu namorado é muito maluquinho!' Mas, todas ficavam muito apaixonadas! Ele era um namorado formidável, que desenhava corações nos troncos das árvores, que desenhava flores no caderno de desenho, e levava laranjas, e levava maçãs, e pagava sorvete e roubava beijinhos".

Essa visão, presente no livro, enfatiza o interesse e a presença da sexualidade na infância e desconstrói o mito da criança pura, ingênua, angelical e assexuada.

Outro aspecto importante é o fato de o livro trazer à tona a separação dos pais do personagem principal, questionando a estrutura da família tradicional. É sabido que o surgimento da infância como preocupação social é concomitante à reorganização da família moderna: sua estrutura deixa de ser patriarcal – feixe de relações de que fazem parte tios, avós, sobrinhos, afilhados, agregados etc. – e passa a ser constituída a partir da centralidade da criança que deve receber a atenção e cuidados dos pais. Ora, a estrutura da família nuclear geralmente aparece na literatura infantil como universal: todas as crianças parecem ter um pai e uma mãe que são responsáveis por sua educação, cuidado sustento e devem fazer isso junto, firmado numa relação estável. A separação era um tema tabu nas produções culturais para crianças da década de 80 no Brasil; no entanto, ela é encarada no livro.

A metonímia da ilustração reforça o sentimento de ausência provocada pela separação, pois apenas um fragmento dos adultos é mostrado e a expressão no rosto do menino é de perplexidade. O texto dialoga com a ilustração, enfatizando o modo como o protagonista elabora espacial e criativamente o processo doloroso do rompimento familiar:

"E o menino maluquinho era um menino tão querido, era um menino tão amado, que quando deu de acontecer de o papai ir para um lado e a mamãe ir pro outro ele achou de inventar (pois tinha aprendido a criar) a Teoria dos Lados! Todo lado tem seu lado. Eu sou meu próprio lado. E posso viver ao lado do seu lado, que era meu."

Foi uma barra, é verdade. E é verdade, também, que pouca gente entendeu a teoria maluca do menino maluquinho, mas ele ria baixinho quando a saudade apertava, pois descobriu que a saudade era um lado de um dos lados da vida que vinha aí. Agora, vejam se pode uma descoberta dessas! Só mesmo sendo maluco ou sendo amado demais (p. 84-7).

Nessa altura de nossas considerações, caberia chamar atenção sobre o modo como a infância recebe um tratamento que a retira de uma condição de protegida e separada, segundo a qual ela não deveria entrar em contato com aquilo que não fosse específico à sua natureza. O vocabulário, a abordagem do sexo, a desestruturação da família e a percepção da morte se caracterizam por serem temas e vivências que tradicionalmente são considerados próprios de adultos e dos quais se deveriam proteger as crianças. Dessa forma, elas se inserem num universo de experiências que torna permeável a fronteira com o mundo adulto, no limite, dissolvendo-a: isso porque tanto as crianças participariam do que seria próprio dos adultos como estes se demonstram seduzidos pela brincadeira, o jogo e o exercício da imaginação que caracterizaria a experiência infantil.

Toda essa complacência parece se fundamentar numa concepção de infância como sagrada: dimensão na qual o crime e a culpa ainda não tivessem ocorrido, na qual a inocência e a liberdade fossem plenas.

Sabemos que a infância corresponde à melhor fase da vida do indivíduo, período de muitas atividades lúdicas, das brincadeiras, dos jogos, das dramatizações, do faz-de-conta, das poucas obrigações e responsabilidades, de um mundo "colorido" (idealizado). O livro "O menino maluquinho" de Ziraldo é voltado para o público de todas as idades. O leitor de todas as idades se encontra no Menino Maluquinho, pois ele nos lembra de nossa infância e nos faz olhar para nossos filhos com olhos de criança.

Entretanto, ao se deparar com a realidade de muitas crianças brasileiras, é possível encontrar uma infância marcada pela experiência da dor, de carências, do trabalho precoce, de pouco ou da ausência de prazer e divertimento. O diálogo cede lugar à postura autoritária que não permite à criança falar, manifestar sua opinião. O afeto é substituído pelos maus-tratos. A escola é deixada de lado porque as crianças precisavam ajudar no sustento da família. Essa situação não se encontra distante, se fazendo presente em muitos adultos, inclusive estudantes, oriundos principalmente, das classes populares. O livro infanto-juvenil O menino maluquinho, permite compreender que o contexto sociocultural não é apenas um pano de fundo para a constituição da memória, mas é verdadeiramente sua matéria.

Ziraldo A análise do livro "O Menino maluquinho" através do humor-brincadeira permite perceber a importante participação da literatura infantil na formação dos conhecimentos e dos valores éticos e morais da personalidade adulta. Ao constatar que o leitor de todas as idades se encontra no Menino Maluquinho, ao relembrar sua infância e faz com que os pais olhem seus filhos com olhos de criança, se tem a afirmativa do papel social desta obra. Levando a crer que, através do investimento na educação, a prática da boa leitura incentivada a crianças e jovens constitui uma ação transformadora, que pode melhorar o país, e amenizar as desigualdades sociais, promovendo na prática uma educação para todos, visando dinamizar a leitura e a escrita que abrem as portas para o mundo.

CONCLUSÃO

As duas obras chamam a atenção pela sutileza que trata a infância, revelando um mundo de fantasias vivido por uma menina chamada Narizinho, na qual vive no Sitio do Pica Pau Amarelo, local mágico, onde tudo pode e nada é improvável no mundo da imaginação. E vivido por um menino apelidado de maluquinho, que vive na cidade, mas também tinha uma imaginação incrível. As duas obras se interligam em um ponto em comum: A liberdade e autonomia das crianças.

As duas histórias são fascinantes e instigam ao leitor, o prazer pela leitura, uma vez que, no seu desenrolar traz à tona vários personagens, que vivem intensamente a sua infância, com travessuras e meninices características da fase infantil. Desta forma, as crianças passam a ser consideradas um ser diferente do adulto e necessidades próprias, sendo o presente, reflexo que irá irradiar os raios de suas memórias futuras.

Contudo, a rememoração nos permite retornar ao passado com os elementos subjetivos do presente e neste retorno, é possível reconstruir nossos valores, desejos, medos e quaisquer outras especificidades que nos tornam sujeitos únicos e inacabáveis.

Na verdade, ambas são realmente uma gostosa leitura, os autores levam qualquer leitor a interação plena com o livro, as figuras ilustrativas ajudam uma melhor compreensão das histórias, é importante destacar como essas histórias, fazem com que, quem esteja lendo considere tudo natural e possível, instigando a fantasia, possibilitando ou relembrando uma infância com natureza, com liberdade, com simplicidade e acima de tudo com ter infância.

Vale ressaltar, que em Reinações de Narizinho Lobato usa uma linguagem formal e, traz palavras que para uma criança é incompreensível, o que não quer dizer algo negativo porque se faz necessário o exercício de um vocabulário culto e por que não já na infância. Talvez seja contraditório, mas o que parece ruim pode não ser. Em contrapartida, em O Menino Maluquinho Ziraldo usa uma linguagem informal, por exemplo, faz uso de gírias em uma linguagem popular.

Outro aspecto que podemos mencionar é com relação ao preconceito desempenhado pelo autor ao se referir a Tia Nastácia, pela sua condição de negra, Lobato a trata com discriminação, o que hoje nem nunca poderemos julgar a cor da pele de qualquer pessoa e sim respeitar as diversidades. Mas, esse é um assunto que pode ser discutido na sala de aula pelo professor trabalhando a questão racial e social com seus alunos. Além das questões socioculturais e desigualdades sociais, já que, ser criança não significa ter infância e viver intensamente a infância não faz parte da realidade de muitas crianças.

Do exposto, consideramos as duas obras imprescindíveis para a literatura infantil, pois é uma leitura que pode ser feita por qualquer idade, sem preconceito. Seja para crianças, jovens ou adultos em um contexto reflexivo para a prática da cidadania.

REFERÊNCIAS

CALDIN, Clarice Fortkamp. A Função

Social da Leitura da Literatura Infantil. Encontros Bibli, 1er. Semestre, n.15, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 8ed. São Paulo: Queiroz, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infanto-Juvenil: das Origens Indo Européias ao Brasil Contemporâneo. 2. Ed. São Paulo: Global, 1985. GALVÃO, Cecília. Ciência na Literatura e Literatura na Ciência. In: Interações. N.3, p. 32-51, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina. A Formação da Leitura no Brasil. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário. Leitura Crítica da Literatura Infantil. Itinerários - Revista de Literatura Seção de Pós-Graduação UNESP – Universidade Estadual Paulista / Faculdade de Ciências e Letras Rodovia Araraquara-Jaú, Araraquara SP – Brasil, p. 179-187.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contexto – caminhos. In: Perspectiva. Florianópolis, v.17, n.31, p. 127-139, jan/jun, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e Realidade Brasileira.2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Marilene Augusta; SOUZA, Maria do Socorro Claudiana. O Papel Social do livro "O Menino Maluquinho" como fator preponderante para a reflexão da infância na formação da personalidade. Universidade de Santo Amaro, 2009.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte. Crianças: a determinação histórica de um cidadão excluído. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n.17, p. 65-72, jan-jun, 2002.

O menino Maluquinho: Infância Feliz. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=67. Acesso em 02. 10.2023.

Entendendo a Literatura Infantil. Disponível em: http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm. Acesso em 02. 10.2023.

ZIRALDO, O Menino Maluquinho. São Paulo: Editora Melhoramentos,2008

ZIRALDO, Alves Pinto. O menino maluquinho. São Paulo: Ed. Abril, 1980

A POLUIÇÃO AMBIENTAL E O AQUECIMENTO GLOBAL

CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO

RESUMO

Este artigo é baseado em uma revisão de literaturas e consequentemente uma construção de informações existentes sobre o conceito de meio ambiente, conceito de poluição ambiental, apresentando as causas e consequências, e um dos efeitos mais devastadores causados pela poluição ambiental é o aquecimento global. O objetivo do artigo é informar e conscientizar a população sobre meio ambiente, assim como sua importância para todos os seres vivos, e a poluição causada pelo consumo exagerado e errado de tudo o que o meio ambiente oferece e como consequência, um dos problemas maiores que todos estão enfrentando, que é o aquecimento global. Informar e evidenciar a importância do meio ambiente a todos os que o cercam e pertencem, assim como o aquecimento global é uma premissa de preservação para que todos os sujeitos entendam e tenham consciência de que é necessário cuidar do meio em que vive.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente; Poluição ambiental; Aquecimento global.

ABSTRACT

This article is based on a literature review and consequently a construction of existing information on the concept of environment, concept of environmental pollution, presenting the causes and consequences, and one of the most devastating effects caused by environmental pollution is global warming. The purpose of the article is to inform and raise awareness of the environment, as well as its importance for all living beings, and the pollution caused by the exaggerated and wrong consumption of everything that the environment offers and as a consequence, one of the biggest problems that everyone is facing, which is global warming. Informing and evidencing the importance of the environment to all those who surround and belong to it, as well as global warming is a premise of preservation so that all subjects understand and are aware that it is necessary to take care of the environment in which they live.

KEYWORDS: Environment; Environmental pollution; Global warming

1. INTRODUÇÃO

O meio ambiente tem sofrido impactos enormes em relação ao consumo exagerado e inadequado da população mundial. E dentre todos os temas relacionados a educação ambiental, o aquecimento global tem sido o mais discutido. Acredita-se que futuras gerações serão prejudicadas ainda mais do que o momento atual com os efeitos causados pela destruição e esgotamento de recursos naturais e a utilização imprópria do que o meio ambiente oferece.

Um dos maiores problemas enfrentados pela humanidade ultimamente tem sido o aquecimento global, que está desencadeando outros fatores ambientais no meio ambiente provocando chuvas, alagamentos, deslizamentos de terras, derretimento das geleiras entre outros.

O Aquecimento global tem sido alvo de discussão pelo mundo inteiro na tentativa da diminuição ou até mesmo a erradicação dele. Mas ainda se percebe que há muito o que fazer, começando pela iniciativa de conscientização da população, que não percebe em muitas vezes as práticas e as consequências geradas por um mundo competitivo e imediatista.

Os desafios a serem superados em decorrência do aquecimento global são diversos. Cabem aos órgãos competentes e responsáveis do mundo inteiro em conscientizar a população sobre a causa, os efeitos e todos os problemas futuros em relação ao meio ambiente em si e a todas as espécies de vida.

A pesquisa evidencia o conceito de meio ambiente, assim como o conceito de aquecimento global, e promove o conhecimento sobre efeito estufa, consequências causadas pelo aquecimento global.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 MEIO AMBIENTE x AQUECIMENTO GLOBAL

Para Ferreira (2015), o meio ambiente pode ser visto e compreendido como dimensão física, biológica e social, que pode ser qualquer espaço como nossa casa, nossa cidade, onde estão envolvidas as dimensões biótica e abiótica, vidas e não-vidas. Enquanto para como Novo Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2007, apud SILVA, 2009), define que meio é o lugar em que se vive, enquanto ambiente é um conjunto de condições naturais e de influências que atuam sobre os seres vivos. Silva (2009) complementa que o meio ambiente pode ser encontrado em três aspectos: meio ambiente natural, artificial e cultural, que apesar de ser divididos em conceitos, todos são e devem ser priorizados em manter a qualidade e equilíbrio como previsto pela Constituição Federal de

1988, em que preconiza que todo e qualquer cidadão é digno de um ambiente com qualidade, previsto no artigo 225º que preconiza um ambiente equilibrado ecologicamente e detém ao Poder Público e à coletividade o dever de defender o uso do meio ambiente com qualidade:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

De acordo com o canal de pesquisa National Geographic Brasil (2023), desde o início dos registros climáticos e ambientais sobre aquecimento global, o ano de 2020 foi o ano mais quente no mundo todo, terminando o ano de 2021, os seis primeiros meses mais quentes. Ainda de acordo com o canal, o mês de agosto de 2022, a Espanha atingiu sua máxima histórica com 47,4ºC e a Europa, com 48,8ºC, chegando a uma estimativa de que em 2040, essa alta da temperatura poderá atingir um aumento de 2,2ºC graus em relação aos níveis pré-industriais e, em 2100, uma alta de 3,8ºC. E alguns movimentos caóticos já podem ser observados, como por exemplo:

As geleiras estão derretendo a uma velocidade nunca vista antes, o nível do mar está subindo devido ao degelo, as florestas estão se tornando mais áridas e a fauna e a flora estão lutando para sobreviver em um cenário de mudanças vertiginosas e complexas que muitas vezes têm um grave impacto na biodiversidade. O aumento geral das temperaturas, os fenômenos climáticos extremos, as ondas de calor, as inundações, as quebras de safra, os migrantes climáticos e uma longa lista de consequências colocam as mudanças climáticas em primeiro plano na agenda global devido aos seus efeitos em todo o mundo (NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2023).

De acordo com o National Geographic Brasil (2023), há evidências científicas que que afirmam que a atividade industrial em geral causada pelos humanos devido ao consumo exacerbado nas indústrias causou a maior parte do aquecimento global, que geram os gases poluentes e emitidos na atmosfera, causando efeito estufa, com ondas de calor que são muito fortes e sentidas por todas as espécies.

Embora haja discordâncias nas literaturas, para muitos estudiosos, o aquecimento global além de apresentar um aumento natural, hoje tem sido discutido que é ocasionado pelo conceito de obter o aumento das temperaturas médias no planeta por consequência das práticas dos seres humanos, e a principal causa é o efeito estufa, conhecido como um fenômeno natural que intensifica a poluição do ar e aumenta o calor e aumenta em um local e se consolida em outro, mudando de forma definitiva o ritmo do clima em consonância com a Terra, ao qual todos os seres vivos estão acostumados.

De acordo com a BBC (2023), pesquisas demonstram que o planeta Terra está ficando mais quente como pode ser visto na imagem fornecida pela Universidade da Califórnia, em que evidencia que o planeta está agora cerca de 1,2°C mais quente do que no século 19 — e a quantidade de CO2 na atmosfera aumentou em 50%. E alguns cientistas afirmam que o ritmo de aumento da temperatura precisa diminuir para evitar as piores consequências das mudanças climáticas, sendo mantido em 1,5°C até o ano 2100.



Figura 1. Quadro comparativo sobre temperatura por décadas. Fonte: BBC (2023).

Para Kitcher (2010, apud junge et. al. (2018), há distinção entre as causas do aquecimento global e podem ser vistas por três causas como:

(a) a questão da causa do aquecimento global e a influência do homem no clima; (b) a questão da previsão do clima a longo prazo e (c) a questão relacionada ao que devemos fazer a respeito, ou seja, ações de mitigação (como a redução de emissões de gases de efeito estufa) (KITCHER, 2010, apud JUNGE et. al. (2018).

O aquecimento global pode ser definido por duas vertentes, natural ou antrópica, ou seja, natural, em que o próprio planeta se modifica naturalmente e a segunda vertente, antrópica, causada pelo homem. Para Silva e Paula (2009), aquecimento global pode ser definido como:

O aquecimento global é um fenômeno climático de larga extensão, ou seja, um aumento da temperatura média superficial global, provocado por fatores internos e/ou externos. Fatores internos são complexos e estão associados a sistemas climáticos caóticos não lineares, isto é, inconstantes, devido a variáveis como a atividade solar, a composição físico-química atmosférica, o tectonismo e o vulcanismo. Fatores externos são antropogênicos e relacionados a emissões de

gases-estufa por queima de combustíveis fósseis, principalmente carvão e derivados de petróleo, indústrias, refinarias, motores, queimadas etc. (SILVA e PAULA, 2009).

A principal causa para o aquecimento global é o aumento do efeito estufa, que se agrava pela emissão dos gases. E tem sido estudado desde a Revolução Industrial, em que o período de acordo com literaturas foi histórico, com um aumento de 0,7ºC de acordo com o Painel Internacional sobre Avanços Climáticos.

As queimadas, a poluição do ar e desmatamento são as maiores causas do aquecimento global. E os efeitos são diversos como: degelo das calotas polares, elevação do nível dos oceanos, aumento das temperaturas, menor disponibilidade de água no planeta, maior ocorrência de períodos de seca, redução da oferta de recursos naturais, desequilíbrio ecológico entre outros. As queimadas e o desmatamento contribuem para o aquecimento global no promovendo um desequilíbrio climático quando a vegetação é devastada, pois sem ela, há ausência de controle das temperaturas e dos regimes de chuva."

Os principais gases do efeito estufa que contribuem para o aumento das temperaturas são o dióxido de carbono, gás metano e óxido nitroso. Para Silva e Paula (2009), o principal gás responsável pela geração do efeito estufa é o vapor de água troposférico. Sua concentração atmosférica provém unicamente de fontes naturais, tais como evapotranspiração e atividade vulcânica. Mas é necessário também entender o conceito de efeito estufa.

Para Junge et. al. (2018), efeito estufa pode ser considerado como um processo natural que ocorre numa atmosfera planetária devido à presença de determinados gases, os chamados gases de efeito estufa. O efeito estufa atua na preservação da vida no mundo de forma natural e para a regulação e suavização do clima mundial. Se não existisse o efeito estufa, estudos indicam que a Terra teria em média 30º a menos do que hoje. Porém, com a qualidade de vida dos humanos e o avanço tecnológico, o imediatismo, o consumismo, têm provocado um aumento significativo maléfico a toda e qualquer vida terrestre

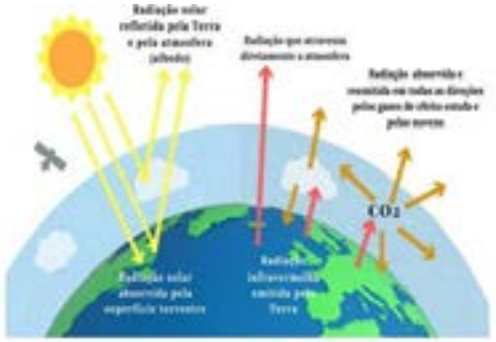


Figura 2. Desenho esquemático do efeito estufa da Terra. Fonte: (JUNGE et. al, 2018).

Para Silva e Paula (2009), o termo efeito estufa também pode ser compreendido por um fenômeno de ordem natural que atua em garantir que o planeta Terra seja habitável, esse efeito natural trabalha na manutenção de garantir a temperatura média do planeta com a emissão de gases como vapor de água, clorofluorcarbono (CFC), ozônio (O3), metano (CH4), óxido nitroso (N2O) e o dióxido de carbono (CO2), absorvem uma parte da radiação infravermelha emitida pela superfície da Terra e irradiam uma parte da energia de volta para a superfície, como resultado, a superfície recebe quase o dobro de energia da atmosfera em comparação com a energia recebida do Sol, resultando em um aquecimento da superfície terrestre em torno de 30°C, que sem esse aquecimento natural, a vida não poderia existir, como exemplifica Junge et. al. (2018):

(...) tais gases têm a propriedade de ser ativos radioativamente na faixa de comprimentos de onda longos, ou seja, absorvem radiação na faixa do comprimento de onda do infravermelho. Ao mesmo tempo, são transparentes à radiação de comprimentos de ondas curtos como a radiação visível, ou seja, absorvem pouca ou quase nenhuma radiação visível. A consequência disso é de que a radiação visível proveniente do Sol (luz) atinge com facilidade a superfície da Terra, mas a radiação infravermelha reemitida pela Terra para o espaço encontra dificuldade em atravessar a nossa atmosfera. (JUNGE et. al. 2018).

Se o aquecimento global não for controlado, estima-se que alguns lugares serão inabitáveis. Hoje, por exemplo, o Brasil já sofre com os efeitos, como pode ser observadas as enchentes, deslizamentos de terras etc. Em alguns outros locais, há a presença de chuvas e tempestades, tornados, calor ao extremo, como já foi noticiado na Europa, em que o verão chegou a quase 50ºC e houve casos de morte.

Como pode ser visto, muitas alterações climáticas já estão sendo notáveis no Brasil e no mundo inteiro. E a população mundial vem sofrendo essas consequências. De acordo com dados fornecidos pela National Geographic Brasil (2023), há um relato do cientista Paulo

Nobre (apud NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2023) em que considera uma irresponsabilidade:

"No Brasil, a alteração do ciclo hidrológico já está acontecendo agora. Não é uma coisa para 2100", observa Paulo Nobre, coordenador do Modelo Brasileiro de Sistema Terrestre (BESM), do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). O cientista considera uma irresponsabilidade tratar esses fenômenos extremos, a exemplo das chuvas intensas no Sudeste, como se fossem even-

tos episódicos que só acontecem uma vez a cada cem anos. (NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2023).

Os dados fornecidos pelo IBGE (2018) e pela National Geographic Brasil (2023) demonstram claramente sobre os impactos causados no meio ambiente em decorrência do aquecimento global, como podem ser vistos:

O Perfil dos Municípios Brasileiros chama atenção aos desastres naturais provocados por questões climáticas. Entre 2013 e 2017, 2.706 municípios (48,6%) tiveram secas, 1.726 (31%) alagamentos, 1.515 (27,2%) enxurradas, 1.093 (19,6%) processos erosivos acelerados e 833 (15%) deslizamentos. O instituto constatou ainda que 59% dos municípios não possuíam instrumentos de prevenção de desastres e somente 14,7% contavam com plano de contingência ou prevenção para a seca (NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2023).

Muitos estudiosos e alguns órgãos como ONU, a Organização Meteorológica Mundial e outros já afirmam sobre o futuro da Amazônia e sobre o impacto também causado na saúde da população mundial. Estima-se que se nada for feito, de acordo com a National Geographic Brasil (2023), a Amazônia resultou na elevação em 1,5°C. Em áreas desmatadas, já supera os 2°C. As consequências geradas pelo aquecimento global somam-se aos reflexos do desmatamento. Enquanto na Amazônia Internacional – que envolve o Brasil (60% do território), Peru (13%), Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Suriname e Venezuela –representam 17% da cobertura vegetal natural. Na região brasileira da floresta, o total desmatado gira em torno de 20%. Essa combinação de aquecimento global e desmatamento já vem sendo notadas pela população e busca-se caminhos e discussões sobre as práticas para que possam auxiliar e reverter essa situação.

2.4 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.

2.5 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 o meio ambiente e o aquecimento global.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre meio ambiente, aquecimento global e prejuízos causados pelo impacto no meio ambiente. 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

Este artigo é uma reflexão sobre o meio ambiente em que vivemos, sobre o aquecimento global e o efeito estufa. O meio ambiente como visto tem sofrido impactos enormes causados por efeitos naturais, mas com uma piora acentuada e causada pela própria população. E um dos mais agravantes que afeta o mundo inteiro é o aquecimento global.

Pesquisas recentes evidenciam que as gerações de agora e as futuras gerações serão prejudicadas ainda mais pelos efeitos causados por esse aquecimento na Terra, chegando a estimar locais que não serão mais habitáveis, além de mortes e extinção de algumas raças e espécies de animais dévido a fauna, ao calor.

O tema em questão: aquecimento global tem sido muito discutido, envolvendo nações pelo mundo inteiro, mas ainda a necessidade de ações anda devagar em comparação ao ritmo acelerado da população e aos efeitos causados pelo desgaste do meio ambiente pelo consumo e outros fatores.

Diante disso, a população mundial vem sofrendo as consequências desastrosas, mortes e doenças causadas pelo calor excessivo, emissão de poluentes no ar, doenças de pele e respiratórias, deslizamentos de terras, alagamentos, enchentes entre outros.

Os desafios a serem superados em decorrência do aquecimento global são diversos e

intensos. E por mais que seja responsabilidade dos órgãos, a população também precisa se conscientizar que todos acabam sofrendo as consequências causadas por ela mesma e que algo com urgência precisa ser feito.

A pesquisa evidencia o conceito de

meio ambiente de forma simplória, apenas para mencionar o meio ambiente em si, assim como o conceito de aquecimento global, que é o grande tema da pesquisa, além de conceito de efeito estufa e promove o conhecimento sobre os prejuízos causados pelo aquecimento global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 fevereiro. 2023.

SILVA, Thiago de Carvalho. O meio ambiente na Constituição Federal de 1988. 2009. Disponível em: O meio ambiente na Constituição Federal de 1988 (Constitucional) - Artigo jurídico - DireitoNet. Acessado em: 02 fevereiro. 2023.

SILVA R. W. C., PAULA B. L. Causa do aquecimento global: antropogênica versus natural. Terræ Didáticas, 5(1):42-49. 2009. Disponível em: 7636 (usp.br). Acessado em: 13 março. 2023.

JUNGES, A. L.; SANTOS, V. Y.; MASSONI, N. T. EFEITO ESTUFA E AQUECIMENTO

GLOBAL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL A PARTIR DA FÍSICA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2018. Brasil. Disponível em: Efeito estufa e aquecimento global : uma abordagem conceitual a partir da física para educação básica (ufrgs.br) Acessado em: 15 março.2023.

EDUCAÇÃO MUSICAL DESDE A INFÂNCIA: UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CLÁUDIA SIMÃO LEITE

RESUMO

A música é um excelente recurso para a prática pedagógica, pois, promove momentos lúdicos, além de desenvolver a criança intelectualmente e emocionalmente, compreendendo como expressar suas opiniões, conhecimentos e sentimentos. A pesquisa tem como objetivo verificar a inserção da música na educação infantil e sua relação na prática docente como instigadora do desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Para tal foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico. A partir dos autores estudados percebeu-se que a música é um recurso extremamente amplo, previsto na BNCC como elemento de fruição da expressão sonoro-musical, que auxilia a criança no desenvolvimento de seu senso crítico e estético e deve ser explorada pelo professor em suas potencialidades pedagógicas. Conclui-se que um investimento nas políticas públicas, em especial, na formação inicial do professor mobilizará técnicas e metodologias adequadas ao contexto da educação, bem como dará condições de desenvolver melhor seu trabalho com a música na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Imaginação; Educação Infantil; Criança; BNCC.

ABSTRACT

Music is essential for pedagogical practice, because through it, children enjoy the playfulness and develop intellectually and emotionally, learning to express their opinions, knowledge, and feelings. The research has the objective of verifying musicality in children's education and its relationship in teaching practice as an instigator of the development of children's oral language. A bibliographical survey was carried out for this purpose. From the authors studied, it was realized that music is an extremely broad resource, provided for in the BNCC as an element for the enjoyment of sound-musical expression, which assists the child in the development of his critical and esthetic sense and should be explored by the teacher in his pedagogical potentialities. It is concluded that an investment in public policies, in particular, in the initial training of the teacher, will mobilize techniques and methodologies suitable to the context of education, as well as will give the conditions for developing better their work with music in children's education.

KEYWORDS: Creativity; Imagination; Early Childhood Education; Child; BNCC

1 INTRODUÇÃO

A música ultrapassa barreiras e fronteiras, levando arte para dentro de nossas casas e de nossos corações. Ela é capaz de estimular diversas sensações em nossa mente e em nosso corpo. Vai muito além de sentimentos e do dançar por alegria. A música é muito mais do que emoção, ela é o embalo, movimento, vida. Não apenas para nós adultos, mas principalmente para as crianças, onde o seu papel aumenta.

Por meio da música é possível também acessar a cultura, a memória de uma comunidade, a história de um povo, bem como de conhecer pontos de vistas expressos, por exemplo, por meio de textos que são musicalizados. E tempos de guerra, de crise, de tormenta muitos artísticas usaram a música para expressar tais circunstâncias e gravar na história da humanidade esses tempos.

Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

A pesquisa apresentada neste discurso foi de caráter bibliográfico que acarretou um aprofundamento maior sobre o assunto dissertado, por meio de uma seleção de vários autores renomados que abordam em suas obras a temática abordada na pesquisa. De acordo com Teixeira (2013), essa pesquisa é desenvolvida baseada nas contribuições de diversos autores que trabalharam determinado assunto relacionado com o objeto da pesquisa, perante consulta a documentos no qual os dados e informações desses autores receberam um tratamento científico.

A aposta neste tema diz respeito ao direito de as crianças conhecerem a música e a vivenciarem enquanto uma linguagem artística, dimensão estética e um patrimônio cultural. Esta questão não é nova, mas aqui se atualiza na medida em que tomamos como referência para a sua problematização o depoimento de professores que se ocupam do ensino da música e ao analisar seus depoimentos, relacionamos os mesmos aos marcos legais da escola básica e às ideias apresentadas por pedagogos e arte/educadores que se ocupam de pesquisas acerca da temática.

DESENVOLVIMENTO

Definir a música não é uma tarefa fácil ROMANELLI (2009) ninguém pode dizer o que é música, a não ser por proposições normativas, por que "música em si" é de fato algo não demonstrável e sua prática não é nem arbitrária nem baseada em fundações físicas ou metafísicas. Contudo, apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que englobe todos os significados dessa prática. Por trás da multiplicidade de definições, se encontram um verdadeiro fator social, que coloca em jogo tantos critérios históricos, quanto os geográficos. A música passa tanto pelos símbolos de sua escritura como pelos sentidos que são atribuídos a seu valor afetivo ou emocional.

Segundo Henrique (2007), "música é a arte e a ciência de combinar sons de modo que agrade ao ouvido", ante ao exposto, foi possível entender que, quando essa arte é bem trabalhada ela é capaz de desenvolver o raciocínio, a criatividade e outros dons e competências de uma criança ou de um adulto. Crê-se que por esta razão, devemos aproveitar ao máximo a riqueza da música, isto, em diversas atividades educacionais, ambas dentro das salas de aula. (HENRIQUE, 2007, p. 64).

Sendo assim, a música oportuniza alegria, sorrisos, recordações, emoções, tranquilidade e choros. A melodia tem o poder de transformar situações boas em ruins, e ruins em boas. Traz-nos momentos de pertença. O poder da música vem das emoções sentidas nos momentos de recordações e lembranças vivenciadas e/ou desejadas em vivenciar. Explorar as canções e extrair mensagens de qualidades, não é fácil, é poder enxergar para além das emoções transformadas em novo contexto para a aprendizagem de vida e/ou na utilização do contexto educacional.

A música tem grande importância na aprendizagem das crianças, porém não há nenhum tipo de formação a respeito do trabalho com a música para os professores durante seu processo de formação; por esse motivo grande partes dos professores não sabem como introduzir a música na sala de aula, e muitas vezes só a usam como passa tempo e não como uma área de conhecimento.

Portanto a utilização da música toma-se relevante porque trabalham conteúdos e conceitos de uma forma lúdica, permitindo a fantasia, momentos esses que as crianças apreciam e gostam fazendo com que a aprendizagem aconteça de uma forma muito mais prazerosa. A presença da música na educação infantil dos alunos é de fundamental importância, pois ela contribui para o enriquecimento do ensino. Sendo assim, imprescindível na formação da criança para que ela ao se tornar adulta atinja sua maioridade intelectual e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre.

De acordo com Brito (2003) ao construir seu próprio instrumento o aluno adquire experiências e habilidades inerentes ao mecanismo e funcionamento dos instrumentos estimulando de forma eficaz a escuta, e a criatividade para confeccionar seus próprios instrumentos. A partir de materiais como: garrafas pet e pedrinhas origina-se um chocalho, e o educando pode e deve experimentar substituir as pedrinhas por pregos, arroz, feijão e areia, sempre inserindo ao meio da garrafa pet e agitar a mesma, analisando o som que cada componente produzirá.

A música é uma ferramenta que contribui para formação integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico. 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 criatividade. Ela é uma linguagem que comunica sensações, sentidos e passa por organização de som e silêncio. Está presente nas mais diversas situações a afetividade, a cognição e a estética são partes integrantes dela.

Garantir a aprendizagem da criança utilizando-se de instrumentos lúdicos por meio de atividades aplicadas com base nos eixos proposto pelo Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social da criança e de suas interações com outras crianças e com adultos. Através dessas interações elas vão construindo o significado do meio em que vivem. Daí a importância da música como eixo norteador na aprendizagem da educação infantil, proposta pelo Referencial Curricular, pois dela é possível explorar o mundo real, das fábulas, do encantamento que faz despertar nas crianças a curiosidade instigando-os a questionamentos

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI1998): Defendem que é importante garantir que a criança vivencie e reflita sobre as questões musicais, exercitado o desenvolvimento de habilidades através de reflexões que culminem na formulação de hipóteses e conceito. Essa orientação é baseada em pesquisas de estudiosos na área da educação que vêm buscando estabelecer uma relação entre o desenvolvimento infantil e o exercício musical. Tais pesquisas têm contribuído para a compreensão de como ocorre a evolução infantil com o auxílio da música no meio escolar.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como

certa tradição do fazer e ensinar por imitação e por ouvido, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contrato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização (BRASIL, 1998).

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. O presente trabalho visa compreender as mudanças atinentes à Educação Infantil, direcionadas para a demanda da faixa etária, no sentido de atender aos pressupostos de aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Em análise dos campos de experiência apresentados pela BNCC em busca daqueles que têm interação mais direta com a música, foi identificado dois campos de experiência em que a música se destaca e tem papel fundamental. São eles: Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas.

O primeiro campo de experiência é intitulado Corpo, gestos e movimentos e destaca atividades e situações em que o uso do espaço com o corpo e as variadas formas de movimentos são exploradas, buscando a importância do contato, desde a infância, com as diferentes linguagens artísticas e culturais como a música e a dança, dado que elas são capazes de expandir as formas de expressão corporal. Nesse sentido, é importante e necessário que a escola ofereça atividades lúdicas com interações com o outro, para que as crianças possam "explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo" (BRASIL, 2018, p.41).

Já o campo "Traços, sons, cores e formas" destaca o quão é importante a presença das manifestações culturais e artísticas no dia a dia da criança, para que desde pequenas desenvolvam um senso estético e crítico do ambiente em que vivem e das pessoas as quais convivem, vivenciando diversas formas de expressão e de linguagens. (BRASIL, 2018, p.41).

Musicalizar é o processo de estimular na criança a percepção, sensibilidade, ritmo musical, com a sua inserção de maneira integral no universo musical. O fenômeno de musicalizar é próprio em seus objetivos, não devendo ser confundido com o ato educativo musical, que visa desenvolver outras habilidades pelo uso dos conhecimentos sonoros.

A música deverá estimular descobertas e ser um instrumento que possibilite vivências entre as crianças, neste importante momento de seu desenvolvimento e formação de sua consciência. Através de experiências concretas, de vivências significativas é que a criança avança na construção de si mesmo. Weigel (2019, p. 12) explica que "por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil".

O trabalho lúdico através da utilização da música vem aprimorar não só o conhecimento musical, mas o crescimento da leitura e da escrita. "Lúdico, segundo o dicionário Aurélio Júnior, é um termo apresentado como relativos a jogos, brinquedos e divertimentos" (FERREIRA, 2014, p.553). Ou seja, o trabalho com a música através do lúdico deve ser de maneira divertida, atrativa para a criança, buscando através da música o aprendizado.

A criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

Para Saviani (2005), este tempo é apropriado para o ensino de Artes visuais, sendo a música um importante instrumento educativo e necessário:

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2005, p.40).

Neste sentido, como fator social, a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural. Por isso a necessidade de colocar no centro da aula a relação que adolescentes e jovens mantêm com a música, e não se limitar ao estudo da prática ou do consumo musical meramente por seu conteúdo ou gênero. Com isso traça-se um paralelo entre a música, o ensino-aprendizagem e as práticas sociais que são de extrema importância para diagnosticar a relação ensino/aprendizagem.

Para tanto, cabe ao professor, complementar e enriquecer suas práticas no ensino musical, procurar recursos que o auxiliem de maneira a conquistar a atenção do aluno na aula e envolvê-lo de maneira total, deixando-o interessado com as atividades práticas e escritas propostas, pois atualmente existem recursos variados para auxiliar o professor, que muitas vezes não obteve uma formação tão consistente e completa sobre o ensino de música.

Para Machado (2004) destaca que os

professores de música necessitam organizar situações de aprendizagens "interessantes" aos alunos, porque elas podem facilitar o aprendizado e aumentar o interesse deles pelas aulas de música. Assim, é preciso inovar buscar diferentes caminhos para oferecer uma aula dinâmica, prazerosa e significativa à criança.

Existem na escola outras ações para trabalhar a música, como a atividade com interpretação, na qual a criança pode interpretar e reproduzir uma obra musical, indo além do processo de imitação. Seguindo a interpretação de obras musicais, podemos citar a improvisação que a criança pode fazer de um determinado texto, tema ou pensamento. Com essa ação, ela tem o poder de se expressar e criar uma música através do improviso relacionado com as suas ideias.

Vale lembrar que, ao se falar em atividades lúdicas com ênfase em música, não significa necessariamente que a mesma deve conter instrumentos musicais, haja vista que essa não é a realidade da maioria das instituições públicas. A música é uma manifestação artística com leques mais extensos e de grande representatividade para a sociedade como um todo, e isso independe de classes sociais. "Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e científica". (BARBOSA, 2011. p. 18)

As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor. FARIA (2001, p. 4), "A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência".

Na perspectiva de Ongaro e Silva (2006), a música cumpre relevante papel na vida recreativa das crianças. Ao mesmo tempo em que leva ao desenvolvimento de sua criatividade, também promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Por meio da música, também é possível criar um terreno favorável para a imaginação quando traz à tona as faculdades criadoras de cada criança. Verifica-se, dessa forma, que a educação por meio da música proporciona uma educação profunda e total.

A música tem o poder de mudar o ambiente de e os ares da escola. É um espaço impar que carrega em seu bojo a condição de elevar o potencial e desenvolver as habilidades inerentes ao indivíduo e através das brincadeiras lúdicas, juntamente com a música é possível proporcionar aos alunos desenvolver potencialidades intelectuais, perspectivas, afetivas e sociais, uma das necessidades básicas para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dela que procura entender o que a cerca, concretizar a vivência das fantasias e encontrar soluções para alguns de seus problemas.

O professor que produz conhecimento pedagógico desempenha um papel mais significativo entre os pares e desfruta do trabalho, pois exercita uma prática reflexiva e, assim sendo, pode colaborar efetivamente na reflexão e discussão sobre as questões que envolvem o ensino de arte lavelberg (2003). Desse modo, o professor criativo que pensa com uma intenção a alcançar, terá um maior êxito nas práticas educativas e terá uma melhor relação com as crianças e com o fazer artístico no exercício da profissão. Essa satisfação de pertença que o (a) professor (a); adquire nela o aluno ganha com apreciações em querer participar e aprender de forma prazerosa na relação professor- aluno, aluno- aluno.

CONCLUSÃO

Uma aprendizagem de qualidade requer uma prática reflexiva e comprometida. Os primeiros anos de vida do ser humano são mais marcantes, são as primeiras aprendizagens que levará os alunos ao incentivo de ir buscar, conhecer novos saberes. O conhecimento quando descoberto, produz frutos de bons exemplos e deixa marcas significantes.

Coloca-se a importância de um novo olhar para essa linguagem como elemento indispensável na vida das crianças e ressalta-se a notabilidade de uma consciência e reflexão sobre a música como fator importante para o conhecimento e representação do mundo e como produto cultural do ser humano.

Uma das formas de preservar as raízes culturais é pela promoção de práticas educativas à luz da vivência musical, porque o ensino da música auxilia aos alunos conhecer e interagir com diversos estilos musicais, o que lhes possibilitam interagir com a diversidade da cultura nacional. Entretanto, como cada cultura possui suas concepções musicais, o seu estilo, suas abordagens e suas concepções musicais se tornam únicos.

Por meio da musicalização a criança se desenvolve ludicamente, favorecendo naturalmente o desenvolvimento integral que vai desde a coordenação motora, passando pela percepção visual, auditiva, atenção, concentração, lateralidade, socialização, incluindo a linguagem oral. O trabalho com a música auxiliará para o desenvolvimento da fala quando o professor cantar para a criança proporcionando situações para ela se expressar, deixar que ela fale, cante, brinque, imite, onde formulará suas hipóteses e elaborará seus conceitos.

Sendo assim, podemos perceber que a música pode ser utilizada como uma ferramenta de auxílio à aprendizagem. Além de proporcionar ao aluno momentos de relaxamento, curiosidade dependendo da música a ser utilizada, pode proporcionar também o movimento, pois muitas vezes o aluno fica sentado na mesma posição durante muitas horas, propiciar um momento em que eles saiam dessa posição, se mexam um pouco, relaxem, pode fazer com que se sintam mais motivados e dispostos a aprender.

Trabalhar com a música em sala de aula constitui em algo bastante amplo e complexo, que merece atenção por parte dos atores do processo educativo. Não basta inserir algo novo e pensar que tudo se transformará. A utilização dessa importante ferramenta requer planejamento e objetivos definidos para que não se esvazie em si mesma a capacidade de mudança. Transformar a sala de aula em um lugar mais alegre, onde a aprendizagem aconteça de forma prazerosa, necessita de aplicação e cuidado. A riqueza presente no arcabouço musical à disposição do professor não deve ser desperdiçada em atividades descontextualizadas e sem finalidade previamente estabelecida; planejar é sempre o melhor caminho para o sucesso do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ane Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, 6 ed. São Paulo, Cortez 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3, Ed. MEC/ SEF, Brasília, 1998.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2005.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pr, 2001.

FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2014.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.11 p.37-45, set. 2004.

ONGARO, Carina de Faveri; SILVA, Cristiane de Souza. A importância da música na aprendizagem. 2006. Disponível em: http://www.alexandracaracol.com/Acesso em: 05 ago. 2023.

ROMANELLI, Guilherme. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. Revista Aprendizagem, Pinhais, n 14. P 24-25, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Gilberto. Porque e para que a pesquisa bibliográfica? Disponível em: http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ . Acesso em: 18 ago. 2023.

OS DESAFIOS DO TRABALHO COM INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDILENE DE JESUS SILVA

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de trazer a luz um assunto bastante relevante no cenário educacional, o processo de inclusão na educação infantil a partir das práticas pedagógicas atuais. Tendo em vista o crescente número de crianças com necessidades especiais ingressando em turmas regulares na educação infantil, a instituição precisa estar pronta para recebê-las, não apenas quanto á acessibilidade, mas também em relação ao aprimoramento da formação dos professores e demais membros da comunidade escola. A fim de garantir que, a sala de aula possa ser o lugar no qual a prática desenvolvida no dia a dia promova de fato a inclusão. Tendo conhecimento das dificuldades encontradas nas escolas para que a inclusão seja efetiva como por exemplo a falta de material específico, a ausência de formação, entre outros fatores. Por isso, busca-se, por meio dessa discussão embasada em pensamentos teóricos voltados a esse tema, analisar os desafios e as possibilidades que podemos encontrar através da prática, a fim de refletir, em busca de caminhos para fomentar a promoção de uma inclusão efetiva e verdadeira, promovendo uma educação de qualidade e respeitando a especificidades de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão; Desafios; Formação docente.

ABSTRACT

This article aims to bring to light a truly relevant subject in the educational scenario, the process of inclusion in early childhood education based on current pedagogical practices. In view of the growing number of children with special needs entering regular classes in early childhood education, the institution needs to be ready to receive them, not only in terms of accessibility, but also in terms of improving the training of teachers and other members of the community. school. To ensure that the classroom can be the place where the practice developed daily actually promotes inclusion. Having knowledge of the difficulties encountered in schools for inclusion to be effective, such as the lack of specific material, lack of training, among other factors. Therefore, through this discussion based on theoretical thoughts focused on this theme, we seek to analyze the challenges and possibilities that we can find through practice, to reflect, in search of ways to foster the promotion of effective inclusion and true, promoting a quality education and respecting the specificities of each one.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Inclusion; Challenges; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Observa-se um aumento no número de crianças que necessitam de atendimento especial ingressando nas classes regulares nas instituições de Educação Infantil. Essa estatística foi motivada pelo resultado do movimento que reivindicava a inclusão desses estudantes nas salares regulares, como mostra Biaggio (2007). Esse crescimento não é ocasional, mas resultado da mobilização de toda a sociedade, em especial dos familiares dos estudantes que possuem necessidades especiais e precisam estar na escola como qualquer outra criança.

Sob essa ótica a Declaração de Salamanca que ocorreu em 1994, reafirmou o direito das crianças e adolescentes com necessidades especiais a frequentar a escola regular sem qualquer forma de discriminação. No Brasil, por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1998, o direito foi consolidado no art. 58, dizendo que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Durante a elaboração da Declaração de Guatemala em 1999, como afirma Drago (1999, p. 65), estabeleceu-se que "tem como princípio a garantia de que os governos assumiriam o compromisso de se adequarem as instalações que facilitem o transporte, a comunicação e o acesso público às pessoas com necessidades especiais". Assim, as crianças e adolescentes com qualquer tipo de necessidades especiais conquistaram o direito de frequentarem de forma inclusiva as instituições de ensino regulares, fato esse que elevou a demanda de procura por vagas.

Com o crescimento da demanda foi necessário que as escolas se preparassem para receber esse novo público, tanto nos aspectos relacionados a acessibilidade como na formação dos profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar.

Por mais que tudo isso esteja devidamente documentado e aprovado, o que se observa em grande parte das instituições é um enorme despreparo, tanto na estrutura física quanto na formação dos profissionais da educação. Essa constatação torna-se mais evidente nas instituições voltada a educação Infantil, isso ocorre, pois, na maioria das vezes as crianças que apresentam sinais que podem resultar em diagnóstico voltado a necessidade especial não consegue o aten-

dimento necessário em tempo hábil, postergando o diagnóstico. Outro ponto que tende a dificultar esse diagnóstico é a resistência dos responsáveis que tendem a não o aceitar esse fato.

Frente a esses desafios, se faz necessário que os profissionais da educação, busquem se atualizar, a fim de possibilitar e promover a inclusão de forma efetiva, e garantir que o direito dessas crianças seja cumprido e respeitado, como estabelece o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): "O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças".

Sendo assim, este artigo quer discutir os principais desafios e as possibilidades que permeiam o processo de inclusão nas instituições regulares de Educação Infantil, a fim de identificar por meio das diversas prática pedagógica, caminhos para que essa inclusão aconteça.

Pretende-se estabelecer diálogo com base das opiniões e conclusões de estudiosos que se debruçaram sobre essa temática, a metodologia de pesquisa bibliográfica foi escolhida para o desenvolvimento desse trabalho o que permite uma visão ampliada da questão aqui abordada.

Buscou-se desenvolver o texto em tópicos relevantes para uma análise reflexiva sobre o processo de inclusão nas escolas regulares de Educação Infantil, por meio do diálogo entre teoria e as práticas pedagógicas que devem se abordadas.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com o passar do tempo as propostas voltadas a implementação da Educação Especial no Brasil enfrentou vários processos e transformações, e foi construída separadamente do ensino oferecido para pessoas que não apresentavam necessidades especiais, como afirma Kassar (2011, p. 2): "esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos".

No período denominado República Velha, em meados de 1889, a Educação Especial começa a ser desenhada no Brasil, por influência da Europa, sendo constada a partir de diagnósticos médicos especializados. Mas, até então as pessoas com necessidades especiais não tinham acesso à escola e eram consideradas incapazes, segundo a Legislação vigente à época.

O que na época foi considerado como anormalidade ou necessidade especial pode ser identificada nos registos médicos da época e na legislação educacional que negava a essa população o acesso à escolarização ou à instrução nas instituições de ensino regulares.

Decretos de encontrados em diferentes estados comprovam essa posição, como o decreto-lei nº. 7970 de 1927, de Minas Gerais, que dispensa de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com "incapacidade física ou mental" e indigentes, "enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência [...], o vestuário indispensável à decência e à higiene" (apud PEIXOTO, 1981).

A deficiência no âmbito educacional, começou a ganhar destaque à partir do Decreto n. 5.884, instituído pelo Código de Educação da Cidade de São Paulo 1933, quando normatizou sua "Educação Especializada", entendeu como parte de seu alunado os "débeis físicos", "débeis mentais", "doentes contagiosos", "cegos", "surdos- mudos" e os "delinquentes" (BRASIL, 1933).

Até então ainda não havia avanços significativos na questão da Educação Especial, e seguia-se limitando o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação. A partir da década de 60, por meio da Conferência Geral organizada pela UNESCO, inicia-se a luta contra a discriminação no âmbito escolar, a fim de garantir o acesso universal a escola afirmando o seguinte:

A discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração. Considerando que nos termos de sua Constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura se propõe a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades igual de educação. (UNESCO, 1960, p. 1)

Assim, a Conferência da UNESCO 1960 passou a ser o caminho para que um ano após sua realização, a LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passasse a garantir o acesso de pessoas "excepcionais" ao ensino, como é possível ler no Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Ainda assim o texto geral prevê também que: caso haja a necessidade devem ser criados espaços especializados para esses atendimentos, como nos diz Mantoan (2017):

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. (MANTOAN, 2017)

Com o passar tempo, a luta em favor da Educação Especial em ambiente regular

foi ganhando força, até aparecer na Constituição de 1988, através do art. 208, inciso III, onde se lê: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", considerando a importância da inclusão nas escolas regulares". Assim isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Registrou-se também na Declaração de Salamanca de 1994, o direito à Educação para as pessoas com necessidades especiais, assim o movimento foi tornando-se cada vez mais sólido, e garantiu-se que "qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que foi instituída em 1996, reafirma em seus artigos 58, 59 e 60, o acesso de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares através de regimento, para que a inclusão aconteça.

Mesmo com o avanço em termos legislativo, no cotidiano escolar é possível notar que existem inúmeros a serem superados para que essa inclusão realmente aconteça, especialmente quando se trata de escolas de Educação Infantil. Essa realidade nos traz a reflexão sobre os desafios encontrados pelos profissionais da educação na lida com esses processos de inclusão nas instituições Educação Infantil.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS ATUAIS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em Educação Infantil nos referimos a etapa do ensino que tem conquistado seu espaço no decorrer dos anos, integrando-se ao ensino básico a partir da Constituição de 1988, até ganhando espaço de destaque através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Porém, ainda enfrenta diversos desafios, principalmente quando se trata do ingresso de crianças especiais em turmas regulares.

Por ser uma etapa importante para o desenvolvimento global da criança, costuma ser na educação infantil a identificação de algumas necessidades que poderão vir a comprometer o processo de aprendizagem do estudante, sendo a criança "normal" ou que apresente alguma necessidade especial.

Segundo Vygotsky (1998, p. 115). A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta mobilização, acomodação e organização da aprendizagem da criança e a conduz ao desenvolvimento mental, afetivo e emocional por meio de um conjunto de processos que conduzem ao desenvolvimento, e esta ação só se dá por meio da aprendizagem.

Desse modo a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 a 5 anos na educação infantil por meio da alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, as redes de ensino têm recebido grande demanda de alunos, entre eles os que apresentam alguma necessidade especial, e que em boa parte das vezes não encontram na instituição um local inclusivo que ofereça uma educação de qualidade com respeitando e atenção as diferenças.

Dentre os principais fatores que dificultam o acesso a inclusão de qualidade podemos citar as escolas sem estrutura física adequada e acessível, a falta de professores, a dificuldade em obter um diagnóstico adequado, seja por falta de observações por parte da escola ou a recusa dos pais em aceitarem os sinais que indicam alguma deficiência, ou ainda, problemas relacionados a capacitação de professores e demais profissionais da educação.

É notório que alguns destes desafios só podem ser superados a depender da aplicação de políticas públicas para sua devida implementação, como as questões relacionadas a acessibilidade.

É importante considerar que a gestão da escola tem um papel importante para que essa inclusão se efetive, para Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o acesso as transformações positivas de uma unidade escolar na perspetiva da inclusão.

Por maio das ações do diretor é que serão articuladas as estratégias para melhorar o trabalho de profissionais da educação, tendo em vista a questão da formação, tão citada como ausente pelos educadores, desfasagem esta que se tornou um impasse tanto no processo de inclusão, quanto na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar a cerca da questão que envolvem o processo de inclusão.

Refletindo sobre essas questões e desafios, concluímos que é no dia a dia da sala de aula que identificamos como esse processo de inclusão está acontecendo.

A INCLUSÃO POR MEIO DAS PRÁTICAS OEDAGÓGICAS.

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda. E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca eu tinha visto. E eu sei dar por isso muito bem... (O Guardador de Rebanhos. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa)

Ao ler o trecho do poema de Fernando Pessoa, "O Guardador de Rebanhos", é possível estabelecer um paralelo pensando no cotidiano escolar, o que traz a reflexão sobre o olhar do educador sobre as crianças durante o processo de aprendizagem, levando em conta a diversidade, essa visão se faz mais do que necessária, como bem aponta Drago (2011) "é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente", assim, o autos fala que é papel da escola promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada estudante, visando a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Ao falarmos sobre a Inclusão na Educação Infantil, a temática torna-se mais complexa, pois que muitas crianças que chegam na Educação Infantil e apresentam alguma necessidade especial não possuem diagnóstico. Porém, cabe à escola promover essa inclusão, buscando estabelecer estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, pois:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito á educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTOAN, 2007, p. 45)

Nesse sentido, é necessário que o professor esteja em constante formação, tendo em vista que cada criança tem suas características e diferentes demandas conforme suas necessidades específicas.

A formação docente específica para atendimento de crianças com necessidades especiais não ocorre por acumulação de cursos, palestras, técnicas e etc., mas sim por meio de um trabalho permeado por constante reflexão e critica sobre as práticas de construção permanente de uma identidade profissional. Nessa perspetiva nota-se a importância de promover formação específica a fim de desenvolver e subsidiar o desenvolvimento por meio da experiência e prática, tendo em vista a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus valores.

É ambiente escolar, e por meio das práticas pedagógicas, a partir de experiências significativas que direcionam a criança ao desenvolvimento de suas habilidades, que vão surgindo as estratégias de ensino vão alcançando o cognitivo dessa criança promovendo a aprendizagem significativa, seja essa criança "normal" ou que tenha necessidades especiais.

Para que ambos os públicos quanto na Educação Infantil, possam construir seus conhecimentos, é indispensável que o professor observe que estratégia pedagógica mais se aplica a ela, adaptando-se a sua necessidade, pois, de acordo com Viana (2002, p. 56), "a criança ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções sendo, portanto, um ser participante ativo do mundo". assim, a escola, em parceria com a comunidade escolar precisam oferecer estímulos para a criança durante todo o processo de aprendizagem, respeitando sempre as diferenças e peculiaridades próprias de cada criança.

Aprendemos a pensar com o outro... aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (Freire, 1997, p. 7)

Portanto, o professor precisa buscar através de embasamento literário e científico, em conjunto com suas práticas pedagógicas, formas de promover a inclusão, entendendo sempre que, é através das incertezas, erros e acertos que é possível promover uma educação inclusiva de verdade, além disso é preciso ter em mente que a formação e aprendizado é um especto constate na vida de um educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se por tanto que apesar dos avanços legislativos em relação a inclusão na Educação Infantil, ainda há um longo caminho cheio de obstáculos a ser superados.

A falta de materiais adequados, a estrutura para acessibilidade, a ausência de professores com formação específica, são desafios apenas alguns desses constantes desafios.

Tendo em vista que a escola é um espaço de formação democrático, é importante que a luta pelos direitos das crianças com necessidades especiais seja no cotidiano escolar que as estratégias vão surgindo. Mas para isso, precisamos desconstruir também algumas ideias, como afirma Ferreira e Guimarães (2003, p. 27):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado á partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas.

A partir dessas constatações, deve-se procurar encarar os desafios, sempre com a intenção de buscar buscando melhorar aprimorar o processo de inclusão, implementando, por meio das práticas pedagógicas viven-

cias significativas que podem, mesmo que a passos curtos, promover o avanço da inclusão nas salas regulares de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988a. BRASIL. MEC. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

DRAGO, R. Uma fresta na janela: A educação inclusiva. In: Inclusão na educação infantil. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school clasrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5, p. 277- 282, 2008.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.- set. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Ministério da Educação, novembro de 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MANTOAN, M. T. E. A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em: 10 mai. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. O diagnóstico de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Disponível em:

<http://neeiscia.blogspot.com.br/2007/08/o-diagnstico-de-necessidades-educativas.html>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PESSOA. F. "O Guardador de Rebanhos". In: Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor). Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

VIANA, J. M. Educação e cidadania começam na infância. IN: SOUSA, R. C. de.; BORGES, M. F. S. T. (orgs.). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 56.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEF, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).

CLEITON GONÇALVES SENNA

RESUMO

O TDAH, um distúrbio neuropsiquiátrico que afeta crianças em idade escolar, tem um impacto significativo na educação infantil. Este texto explora a presença do TDAH nesse contexto, destacando suas implicações para as crianças afetadas, educadores e o ambiente educacional como um todo. Além disso, discute estratégias para apoiar o desenvolvimento e o sucesso dessas crianças na escola. O estudo visa investigar as estratégias e recursos utilizados na prática pedagógica para auxiliar crianças com TDAH. Isso inclui identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de ensino dessas crianças e analisar o papel do professor como facilitador do aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsiquiátrico; Pedagógico; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

A neuropsychiatric disorder that affects school-age children, has a significant impact on early childhood education. This text explores the presence of adhd in this context, highlighting its implications for affected children, educators, and the educational environment as a whole. Additionally, it discusses strategies to support the development and success of these children in school. The study aims to investigate the strategies and resources used in pedagogical practice to assist children with adhd. This includes identifying the main challenges faced by educators in the teaching process of these children and analyzing the role of the teacher as a facilitator of learning.

KEY-WORDS: Neuropsychiatric; Pedagogical; Teaching; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento de qualquer criança, onde as bases para o aprendizado futuro são estabelecidas. No entanto, para algumas crianças, essa jornada pode ser desafiadora devido a condições neurobiológicas que afetam sua capacidade de concentração, controle impulsivo e interação social. Uma dessas condições é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, conhecido como TDAH.

O TDAH é um distúrbio neuropsiquiátrico que afeta crianças em idade escolar e pode ter um impacto significativo em sua experiência na educação infantil. Nesta discussão, exploraremos a presença do TDAH na educação infantil, suas implicações para as crianças afetadas, para os educadores e para o ambiente educacional como um todo, bem como estratégias que podem ser adotadas para apoiar o desenvolvimento e o sucesso dessas crianças dentro do contexto educacional.

Diante desse contexto, nosso estudo tem como objetivo principal investigar as estratégias e recursos empregados na prática pedagógica para promover a aprendizagem de crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Nosso propósito inclui a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de ensino dessas crianças e, por fim, a análise das contribuições do papel docente como facilitador do aprendizado.

No ambiente escolar, é possível observar sintomas característicos do TDAH, como desatenção, impulsividade, dificuldade em aguardar o momento adequado para ser atendido, hiperatividade, instabilidade emocional, problemas nas relações interpessoais e desorganização. Esses sintomas se tornam evidentes durante a fase em que as crianças começam a desenvolver habilidades como inibição de comportamentos impulsivos, capacidade de se concentrar por períodos mais longos em atividades e maior autorregulação emocional.

Por vezes, tais desafios são mal interpretados como falta de disciplina ou desatenção, o que, por sua vez, impacta negativamente seu desempenho acadêmico e seu processo de aprendizagem.

2. Referencial teórico

Compreendemos que o papel do professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo o facilitador que acompanha o aluno, media o conhecimento e desempenha um papel integral no cenário pedagógico. Muitas vezes, cabe a esse profissional a tarefa de adaptar os conhecimentos prévios, enfrentar as dificuldades e limitações dos alunos, alinhando-os aos conteúdos curriculares da escola.

Em muitos casos envolvendo crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), são os professores que orientam os pais a buscarem um diagnóstico adequado, visando atender de maneira mais eficaz às necessidades dessa criança. A falta de informação e o diagnóstico tardio representam desafios significativos no tratamento dessas crianças, impactando negativamente seu processo de

aprendizagem.

Nesse contexto, Barkley (2002) destaca a importância de um diagnóstico preciso e precoce, permitindo um manejo e tratamento adequados para as crianças afetadas pelo transtorno. Muitas vezes, os professores são a primeira fonte de informações relevantes para o diagnóstico do TDAH, uma vez que os sintomas podem se manifestar desde tenra idade, mas tendem a se tornar mais evidentes no início da vida escolar.

As dificuldades de atenção e hiperatividade dessas crianças geralmente chamam a atenção dos professores quando comparadas ao comportamento de seus colegas da mesma idade. No entanto, é importante reconhecer que os educadores nem sempre têm uma compreensão abrangente do desenvolvimento infantil ou das estratégias pedagógicas necessárias para apoiar eficazmente a atenção, inibição de impulsos e o processo de aprendizagem das crianças com TDAH.

Em algumas situações, professores podem intuir de maneira informal quais estudantes apresentam padrões de comportamento que sugerem o TDAH. Contudo, essa intuição às vezes leva ao rótulo de TDAH quando, na verdade, a situação pode ser uma questão metodológica ou de abordagem pedagógica.

Por outro lado, alguns estudantes com TDAH podem ser negligenciados e erroneamente rotulados como indisciplinados ou preguiçosos, embora tais comportamentos estejam mais relacionados a disfunções neurológicas características do TDAH.

Portanto, é de suma importância proporcionar formação adequada aos professores e profissionais da educação, a fim de capacitá-los para receber crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na sala de aula. Isso inclui a compreensão das habilidades e dificuldades específicas dessas crianças, bem como a adoção de estratégias pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para todos os alunos.

O diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é essencialmente clínico e geralmente é fundamentado em critérios operacionais definidos por sistemas de classificação, como o DSM-IV-RTM e o CID-10 (OMS, 1993), com o auxílio de exames neurológicos complementares. O critério do DSM-IV-RTM envolve a avaliação da frequência, intensidade, amplitude (persistência em múltiplos contextos) e duração (pelo menos seis meses) da tríade sintomática característica do TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

A desatenção se manifesta por meio de sintomas como frequentes mudanças de assunto, falta de atenção durante conversas alheias, distração durante atividades, não cumprimento de regras em brincadeiras, alternância constante de tarefas e relutância em se envolver em atividades complexas que requerem organização.

A hiperatividade é caracterizada por um nível excessivo de fala, movimentação durante o dia e até durante o sono, dificuldade em ficar sentado e inquietação constante. Por sua vez, a impulsividade envolve a tendência de agir sem pensar, mudar rapidamente de atividades, dificuldade em organizar tarefas, necessidade de supervisão e dificuldade em esperar sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo.

De acordo com o DSM-IV-RTM (APA, 2003), três subtipos do TDAH foram definidos: (1) predominantemente desatento, (2) predominantemente hiperativo/impulsivo e (3) combinado, que envolve a presença significativa de sintomas de ambos os tipos.

Na maioria dos casos, o subtipo combinado é o mais comum em crianças e adolescentes, embora não haja dados conclusivos sobre sua prevalência em adultos (APA, 2003). Estudos, como o de Faraone, Biedreman, Weber e Russell (1998), demonstraram que o subtipo combinado tende a estar associado a maiores prejuízos funcionais, especialmente em relação ao desempenho acadêmico, exigindo mais apoio extraclasse.

Em relação aos sintomas específicos, Teixeira (2011) destaca que a desatenção se traduz em erros por descuido, dificuldade em manter a atenção por longos períodos e esquecimento frequente de tarefas e pertences. A hiperatividade se manifesta na agitação constante da criança, sua dificuldade em participar de brincadeiras de forma tranquila e em silêncio. A impulsividade se relaciona com a ação impulsiva, respostas rápidas a perguntas antes que sejam concluídas e interrupção de conversas alheias.

É importante observar que desde a pré-escola, as intervenções tendem a ser mais eficazes quando realizadas no ambiente escolar, uma vez que as interações sociais naturais nesse contexto favorecem o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades da criança. O ambiente escolar desempenha um papel crucial ao proporcionar experiências e desafios que contribuem para o desenvolvimento infantil, além da família. Portanto, é um espaço privilegiado para abordagens e intervenções destinadas a crianças com TDAH (CIASCA, 2010).

Segundo Benczik e Bromberg (2003, p. 204):

A escola que melhor atende as necessidades das pessoas com TDAH é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais, reforçando os seus pontos fortes e auxiliando na superação dos

pontos fracos, pois eles precisam de apoio e intervenção psicopedagógico mais intensos.

Sendo assim, para que se tenha um ambiente realmente inclusivo, com possibilidade de aprendizagem e adequado, é necessário a atenção desde os pequenos detalhes como sinal, estrutura física até as docentes que estarão em contato com aquela criança, as atividades inseridas em sua rotina e etc., para que então seja entregue um ambiente que realmente proporcione condições de aprendizagem e bom relacionamento entre todos os alunos, para que a inclusão seja realmente feita.

3. ENSINO-APRENDIZAGEM

Crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) frequentemente enfrentam desafios no processo de escolarização, manifestando dificuldades notáveis na leitura, escrita e cálculo, como apontado por Tonelotto (2003). Além disso, é crucial estar atento a possíveis desvios no processo de aprendizagem, que geralmente se tornam evidentes já nos estágios iniciais da vida escolar.

Estes desvios podem incluir problemas de orientação espacial e temporal, coordenação viso-motora, equilíbrio, desorganização, ritmo, habilidades sociais e atraso na linguagem. Portanto, abordagens pedagógicas que se limitam à simples exposição de conteúdos e correções de exercícios mecânicos, desprovidos de significado, revelam-se ineficazes e podem predispor a criança ao fracasso escolar, conforme observado por Ciasca (2010).

Portanto, é de suma importância que tanto a escola quanto o professor estejam preparados e comprometidos em promover a educação dessas crianças por meio de práticas pedagógicas significativas que estimulem o seu desenvolvimento e aprendizado.

De acordo com Luckesi (1995, p.112), o planejamento educacional é uma tarefa multidisciplinar que busca organizar um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, visando otimizar o processo de ensino-aprendizagem. As professoras desempenham um papel fundamental nesse processo, elaborando aulas que facilitem a aprendizagem tanto das crianças com TDAH quanto das que não apresentam o transtorno.

Quando discutimos o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, voltamos ao conceito de Vygotsky, que ressalta que o aprendizado ocorre por meio da interação da criança com indivíduos mais experientes, podendo esse sujeito experiente ser o professor ou outros. Segundo Vygotsky (1994), o desenvolvimento e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados, e o aprendizado da criança começa muito antes de sua entrada na escola, estendendo-se às práticas sociais nas quais ela participa.

Através das interações sociais e das relações estabelecidas entre os indivíduos e seu ambiente, a aprendizagem é desenvolvida, mesmo com variações nas habilidades individuais, e cada criança avança em seu próprio ritmo. Essa interação é uma troca de experiências enriquecedora que favorece o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Libâneo (1998, p.29) destaca o papel do professor como mediador ativo da relação entre o aluno e o conhecimento, considerando o conhecimento prévio do aluno, seu potencial cognitivo, seu modo de pensar e trabalhar. É fundamental respeitar e expandir o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio do aluno.

Vygotsky (1996, p. 97) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, definido pela capacidade de solucionar problemas com a assistência de um parceiro mais experiente.

É na ZDP que a aprendizagem e o desenvolvimento se fundem, uma vez que é nesse espaço que a criança aprende e evolui ainda mais, abrindo caminho para novas aprendizagens. A interação, o contexto cultural e a mediação desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem que ocorre na ZDP.

VYGOTSKY, 1937, apud ANTUNES, defende que:

a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que estes processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes das crianças [...].

Benczik e Bromberg (2003, p. 209) ilustram a questão estrutural e composicional da aula:

1) Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2) Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...] 3) Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios. Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4) Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamen-

tos adequados.

No entanto, essas práticas por si só não são suficientes para lidar com as diversas dificuldades de aprendizagem que um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode enfrentar, que variam de situações leves e transitórias a quadros mais graves e persistentes que demandam a implementação de recursos especiais para sua superação.

É igualmente crucial reconhecer a individualidade de cada criança, uma vez que elas podem apresentar ritmos de aprendizagem distintos. Isso coloca o professor diante do desafio de gerenciar o conhecimento em sala de aula, respeitando as diferenças e adotando metodologias educacionais apropriadas, incluindo eventuais adaptações curriculares.

Essas adaptações, de responsabilidade do professor, estão principalmente relacionadas à organização das atividades em sala de aula, com foco na estruturação dos procedimentos didático-pedagógicos, destacando o "como fazer" e a gestão do tempo para otimizar a participação e a integração efetiva do aluno com TDAH, bem como sua aprendizagem.

Essas adaptações têm como objetivo tornar viável a participação real do aluno e sua eficiente aprendizagem no contexto da escola regular, levando em consideração a alocação de tempo para atividades de atendimento especializado, muitas vezes necessárias e indispensáveis.

Ao definir a natureza da atividade docente, Trojan (2008) enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem engloba tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Essa atividade, sendo intencional, requer que o professor possua conhecimentos, estabeleça objetivos, planeje, intervenha e avalie para alcançar sua finalidade, que é a formação humana em um determinado contexto social.

Ele destaca a importância da interligação entre teoria e prática e ressalta o estágio como uma atividade teórica que serve como uma ponte para a prática efetiva. Portanto, o educador deve ser capaz de conectar a teoria ao dia a dia da sala de aula e refletir sobre seu papel na construção do conhecimento do aluno e na condução de seu trabalho.

Nesse sentido, é de extrema importância que os professores recebam formação adequada para adquirir orientações sobre estratégias em sala de aula e desenvolver conhecimentos sólidos que lhes permitam realizar um trabalho pedagógico adaptado às dificuldades das crianças com TDAH. No entanto, uma das barreiras para essa formação é a ausência de políticas públicas oficiais a nível federal para pessoas com TDAH.

No Brasil, não existe legislação específica relacionada à educação de crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme apontado por Navas (2013). A resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, não abrange as dificuldades ou transtornos de aprendizagem em seu público-alvo, e a resolução CNE/CEB nº 02/2001 não trata especificamente do TDAH ou de transtornos específicos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão sobre o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ressalta a importância de abordar esse desafio de forma abrangente e sensível. Lidar com alunos com TDAH requer um esforço conjunto de educadores, escolas, famílias e, quando possível, profissionais da área da saúde.

É fundamental reconhecer que cada criança com TDAH é única, apresentando suas próprias características e necessidades. Portanto, não existe uma abordagem única que funcione para todos. Em vez disso, a personalização do ensino e a adaptação das estratégias pedagógicas são cruciais para atender às necessidades específicas de cada aluno.

O papel do professor é central nesse processo, e a formação continuada desempenha um papel vital na capacitação de professores para lidar com alunos com TDAH. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que capturem a atenção desses alunos, promovendo sua participação efetiva na sala de aula.

Além disso, é importante considerar a necessidade de adaptações curriculares quando apropriado, permitindo que o aluno com TDAH tenha acesso ao conteúdo de maneira significativa. A gestão do tempo e a organização das atividades em sala de aula também desempenham um papel fundamental na otimização do aprendizado desses alunos.

No entanto, a falta de políticas públicas específicas para o TDAH no contexto educacional brasileiro é uma lacuna que precisa ser endereçada. A criação de diretrizes claras e recursos adequados para alunos com TDAH pode proporcionar um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado.

Em última análise, o ensino-aprendizagem de alunos com TDAH é um desafio que pode ser superado com a dedicação e o comprometimento de todos os envolvidos. A promoção de uma abordagem inclusiva, a formação contínua dos professores e a consideração das necessidades individuais desses alunos são passos cruciais na busca por uma educação mais igualitária e acessível para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60. 23.

BARKLEY, R. A. (2002) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. BASSEDAS, E., HUGUET, T., MARRODAN, M., OLIVAN, M., PLANAS, M., ROSSELL, M., ET AL Intervenção educativa e diagnostico psicopedagógico (3 ed.). Porto Alegre, RS: Artes Média, 1996.

BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto. Princípios e Práticas em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/2001 de 11 de setembro de 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 04/2009, de 02 de outubro de 2009.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky. São Paulo: Autores Associados, 1996.

LAKATOS, EVA MARIA. Fundamentos de metodologia científica 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EDUP, 1986. LUCKESI, Cipriano. Avaliação e aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995. MATTOS, Paulo. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Mônica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHTER, Bárbara Rocha. Hiperatividade ou indisciplina? – O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A LUDOPEDAGOGIA AUXILIANDO NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

CRISLENE NUNES CHAVES SOARES

RESUMO

A imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, sendo a contação de histórias uma das mais antigas artes ligadas à essência humana, este trabalho abordará a arte de contar histórias como um ato performático, com o objetivo mostrar a importância do suporte digital como recurso a constituir a performance do narrador, bem como evidenciar que a narração ao vivo possui características de tempo presente, marcadas pela simultaneidade das ações do contador e das reações dos ouvintes, permitindo a interação entre ambos. Na performance do narrador, contadores de histórias e ouvintes compartilham experiências únicas em um tempo absoluto marcado pela cumplicidade, que somente a narração oral/presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é concebida como referência de criação de espaços de encantamento, visto que o desenvolvimento das pessoas passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência.

Palavras-chave: Contação de histórias; Narrador; Arte.

ABSTRACT

Imagination and fantasy are bases for a creative thought, being the storytelling of one of the oldest arts linked to the human essence, this study will address the art of storytelling as a performance act, with the aim of showing the importance of support Digital as a resource to constitute the performance of the narrator, as well as to show that the live narration has characteristics of present time, marked by the concurrency of the actions of the accountant and the reactions of the listeners, allowing the interaction between both. In the performance of the narrator, storytellers and listeners share unique experiences in an absolute time marked by complicity, which only the oral/presential narration can provide. The art of storytelling is conceived as a reference for creating spaces of enchantment, since the development of people goes through emotional growth and the establishment of rules of coexistence.

Words – Key: storytelling; Narrator; It's art.

INTRODUÇÃO

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.

A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc.

Mas nem sempre essa experiência ampla do “aprender” é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas! Portanto, a experiência literária implicada no ouvir uma história, vai muito além da simples retenção de informação e nem sempre é imediatamente traduzível para o ouvinte. Mas há quem insista nisso, obrigando as crianças a transformarem em palavras ou em novos produtos artísticos (como desenhos, resumos, poemas, comentários etc.) a experiência que acabaram de viver!

As histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico.

E se as histórias forem ainda contos populares, há a possibilidade de revelarem uma sabedoria ancestral e a tradição dos povos, com temáticas de caráter universal e neste caso, apagando (borrando ou tornando

elástica) a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo!

Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão! Por isso, esse costume milenar é também socializante! E mais, na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos ou a serem questionados.

DESENVOLVIMENTO

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

O universo literário encanta, instiga a sensibilidade, despertando sensações, reações, emoções, percepções permeadas pela multiplicidade de experiências que as práticas de leitura e contação de história contemplam. Seja de forma individual ou coletivamente o contato com essas práticas contribuem para enriquecer o percurso de aprendizagem potencializando o desenvolvimento.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da contação de histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público-alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Arte de Contar Histórias

O contato com a literatura auxilia a criança na compreensão do real. O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha.

Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças, como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita nos livros, mas também de forma oral, por meio da contação de histórias. Essa prática instiga as aprendizagens e possibilidades linguísticas; inventivas; imaginativas e expressivas.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transporem para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, mesclando essas formas literárias com uma história bem contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nesta realização, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

A contação de histórias é mais que

isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

Objetivando estimular a leitura e buscando qualificar a formação da criança ao passo que leitor, o contador de histórias deve saber como desenvolver a contação de histórias de maneira a fazer que as crianças possam descobrir palavras novas ampliando seu vocabulário, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática.

Partindo do pressuposto de que a arte de contar histórias exige leitura e pesquisa, o Grupo de Contação de Histórias, além da prática, conta com um grupo de estudo e pesquisa, coordenado pela orientadora deste projeto de extensão e pela sua bolsista, em que são realizadas pesquisas a respeito do tema principal do grupo: a arte de contar histórias. Além disso, ocorre durante esses encontros realizados pelo grupo um planejamento da prática, ou seja, a formulação de novos protocolos, em que constam as histórias que serão contadas, quais serão os recursos utilizados para essa contação e atividades que serão realizadas no término da história.

Vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se devem observar alguns aspectos antes de ocorrer à prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra à faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar dentre outras peculiaridades importantes.

Sendo assim, o essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho (1987, p.25), argumenta que:

[...] como "objeto" que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, "modifica" a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção "educativa", ela se inscreve na área da Pedagogia.

Neste sentido, por meio dos estudos feitos e das práticas realizadas por intermédio desse projeto de extensão, pode-se afirmar que a contação de histórias destaca-se pela importância como fator de desenvolvimento das aptidões para o contato com a leitura, com a escrita, com a oralidade, estimulando na criança a sua criatividade, imaginação, formas de expressão oral e corporal, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e repleto de sentidos e significados.

Este tópico tem como objetivo traçar um resgate histórico de como surgiu às primeiras histórias tidas como contos populares passando da oralidade para o texto escrito e as primeiras ideias de se fazer algo para as crianças ao longo da história da literatura infantil. A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

Para um melhor entendimento dessa trajetória as autoras Eleonora Abílio e Margareth Mattos (2006) afirmam que:

As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX. (apud MEC, 2006, p.85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias

contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com o passar dos anos a concepção de infância sofreu modificações e isso ocorre até os dias atuais.

Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): "Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos "(Oliveira, 2008, p.62)". Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos "maiores exemplos da literatura escolar do Brasil" (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

"Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas" (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

E esse contato com a literatura será analisada a seguirem que serão traçadas algumas formas de se utilizar estas histórias em sala de aula com o objetivo de proporcionar um melhor aproveito nos trabalhos pedagógicos. Para algumas ideias de como utilizar a literatura infantil em sala de aula este tópico aborda uma reflexão do que seria a literatura infantil e especificamente a importância das ilustrações contidas nessa literatura em articulação com o texto escrito na arte da oralidade da palavra e imaginação.

O que é a literatura infantil? Para ajudar-nos nesta reflexão recorremos a

Zilberman (2005), em que diz que "a literatura infantil são livros que lidos na infância até chegar à idade adulta permanecem guardados em nossa memória bibliográficas e que ao longo do tempo são relembrados porque foram tidos como bom e prazeroso e que fez parte da nossa formação de leitor". (2005, p. 10 – 11). Costa (2007) enfatiza também outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que:

"... atinge o estatuto de arte literária e se distância de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram

o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica." (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:

"A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional" (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de percepção, compreensão e interpretação.

Desse modo, as práticas de leitura, o conto, o reconto, histórias cantadas, dramatizadas e outras formas de explorar a literatura contribuem significativamente para (re) significar o percurso de aprendizagem, pois essas ações favorecem o desenvolvimento global contemplando a ampliação das capacidades linguísticas; inspira; encanta; sensibiliza; instiga a descobrir mundos novos, bem como desenvolver uma capacidade analítica e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela, de modo que a partir desse momento de liberdade expressiva e criatividade imaginativa seja possível interagir e desenvolver-se integralmente por meio das ações promovidas.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. logo, os momentos de contação de história possibilitam a ampliação das capacidades expressivas, instigam diferentes formas de observar; perceber; imaginar; descobrir e expressar-se.

No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para quem as ouvem estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil. Disponível em: http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm. 2022 – 2022.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135150. LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da.Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

____. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In:_____Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR

CRISTIANE DI DONÉ PERONI

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo abordar reflexões sobre a relevância da governança escolar democrática e participativa. A administração educacional consiste em um conjunto de processos bem-organizados que permitem a uma instituição ou departamento de educação alcançar seus objetivos e metas. A gestão apropriada passa por fases de diagnóstico, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação, que contribuem para a obtenção dos resultados estabelecidos pelas equipes gestoras. A eficiente administração é a chave para que as atividades de cada membro de uma instituição façam sentido e estejam integradas a um projeto compartilhado por todos. Em outras palavras, é fundamental garantir que todos estejam trabalhando em uníssono para atingir seus objetivos e promover melhorias contínuas. O gestor opera em um ambiente administrativo em constante mutação, e essas mudanças exigem que ele adote uma postura profissional de transformação e atualização constante, estando sempre receptivo a compreender quais medidas devem ser adotadas em conformidade com os princípios legais e para proteger a dignidade e o respeito humano. É importante que ele reconheça que tudo isso faz parte de suas responsabilidades como funcionário público, compreendendo a imensidão de seu papel na formação das ações administrativas que promovem práticas democráticas, construção de conhecimento, igualdade e equidade, além de criar um ambiente que estimule e promova o protagonismo de toda a comunidade escolar. Esses aspectos são de extrema importância na formação e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Dignidade; Responsabilidades; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito explorar informações sobre a Administração Escolar Democrática e Participativa, considerando o contexto atual da educação. As transformações globais recentes têm impacto direto em todas as instituições sociais, exigindo mudanças rápidas. A educação não escapa desse fenômeno, e o sistema educacional enfrenta desafios significativos ao responder de forma ágil e pertinente às novas necessidades de formação dos cidadãos no século XXI.

Esses desafios foram amplamente reconhecidos durante os debates realizados nos grupos de trabalho e nas deliberações da Assembleia do Plano Nacional de Educação. Como resultado, surgiram cinco linhas de ação no campo da gestão: (1) fortalecimento da liderança e administração do sistema educacional; (2) fortalecimento da articulação interna e entre setores nos níveis nacional, regional, municipal e institucional; (3) aprimoramento da eficácia e transparência do sistema educacional; (4) implementação de mecanismos adequados de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação de desempenho dos responsáveis pela educação; e (5) desenvolvimento de uma cultura de avaliação para compreender, realizar e monitorar a gestão do setor e das instituições de ensino. Em suma: liderança.

Com base nessas diretrizes, a política de melhoria promovida pelo Ministério da Educação Nacional se concentra na consolidação de um sistema de garantia de qualidade que visa oferecer à população oportunidades educacionais mais amplas e melhores, desenvolver competências básicas e cívicas, e fortalecer a descentralização e a autonomia institucional por meio do reforço da gestão das escolas e das secretarias de educação.

As hipóteses apresentadas neste artigo têm como objetivo geral analisar reflexivamente os impactos resultantes da avaliação externa da administração escolar, implementada na rede pública de ensino fundamental do Estado de São Paulo. Os objetivos específicos deste artigo buscam examinar sucintamente a história da administração escolar, o papel do gestor e sua administração nas escolas, bem como as relações interpessoais e seus desafios.

A relevância deste trabalho acadêmico é de extrema importância para a sociedade e a comunidade acadêmica, e conta com a contribuição de autores que abordam o tema da administração escolar democrática e participativa.

A metodologia empregada neste artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com base em autores que corroboram com o tema em questão.

Este trabalho está dividido em três capítulos da seguinte maneira: O primeiro capítulo aborda brevemente a história da administração. O segundo capítulo discorre sobre a gestão, a administração e a escola. E, por fim, o terceiro capítulo trata das relações interpessoais e seus desafios.

A GESTÃO E SUA HISTÓRIA

Para compreender adequadamente a gestão escolar, é necessário ter um conhecimento embasado dessa área, levando em

consideração sua trajetória histórica. O entendimento do passado contribui para compreender o presente e as mudanças necessárias para o futuro.

A origem da gestão como uma ferramenta de administração remonta a séculos atrás. Estudos indicam que, por volta de 5500-5000 a.C., na Suméria (atual Kuwait e Iraque), surgiram tentativas de otimizar e controlar tarefas e recursos, como alimentos. Os chineses, por volta de 500 a.C., também buscaram formas de controle e administração para organizar e estabelecer normas e regulamentos visando uma maior eficiência nos processos sob sua responsabilidade.

Ao longo da história, várias instituições adotaram essa forma de administração e aprimoraram seus processos de controle. Isso facilitou o estabelecimento de regras, princípios hierárquicos e supervisão, até mesmo no controle do comportamento das pessoas. As forças militares foram uma das organizações que melhor aproveitaram a gestão como ferramenta de controle e administração. Seu controle sobre as tropas e sobre cada processo operacional proporcionava uma incrível capacidade de mobilização. Medidas rígidas e centralizadas garantiam a eficiência e a militarização características dessas instituições.

Com a chegada da Revolução Industrial e o surgimento das fábricas, surgiu uma nova forma de gerenciamento. No entanto, alguns processos de controle ainda estavam vinculados a uma abordagem militarizada, o que impulsionou a expansão industrial na América do Norte e na Europa. A gestão garantiu a eficiência dos processos de produção, a padronização desses processos e o controle e organização da cadeia produtiva e hierárquica.

Em 1911, Frederick Taylor, em seu livro "Princípios da Administração Científica", estabeleceu marcos administrativos seguidos por muitos gestores tradicionais. Embora algumas de suas abordagens sejam consideradas extremamente exigentes e exploradoras nos dias de hoje, é importante entender seu contexto histórico e cultural. Taylor baseou suas ações de gestão em cinco pilares: planejar, comandar, organizar, controlar e coordenar.

Se considerarmos que as atribuições de um gestor escolar nos dias atuais se resumem a essas atividades, podemos dizer, em teoria, que isso se alinha ao perfil de um bom gestor. No entanto, sabemos que em certos momentos essas habilidades podem se tornar secundárias nos processos gerenciados por esse profissional.

No Brasil, a história da gestão remonta ao período anterior à colonização, quando era gerenciada a distância, em Portugal, por meio de ordens do imperador. Essas ordens atendiam apenas às necessidades extrativistas e de controle de recursos, sem se preocupar efetivamente com a supervisão e o comando dos "recursos humanos". Era esperado que as ordens fossem cumpridas estritamente, sob pena de castigos severos e, em casos mais graves, até mesmo a pena de morte.

Essa realidade persistiu por séculos, e o Brasil ficou para trás em termos de gestão eficiente. Salários elevados eram pagos a ingleses para administrar e contabilizar os valores arrecadados pela coroa portuguesa, nem sempre de forma honesta. Isso resultou em rombos financeiros significativos, devido à falta de um enfoque de gestão mais desenvolvido, como em muitas nações europeias da época.

No entanto, a partir do século XX, ocorreram várias mudanças no Brasil, motivadas por transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais. Os conceitos de gestão foram se adaptando a novas abordagens e perspectivas sobre administração e educação, embora ainda carregassem marcas profundas de uma educação elitizada, como afirma Azevedo (2004):

Por meio de uma abordagem histórica, em que se destacam marcos da política educacional, procura-se demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais. Dessa perspectiva, busca-se estabelecer os nexos entre o universo cultural simbólico do país as definições e rumos das políticas públicas de educação e persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população (p.17)

A administração escolar surgiu como resultado dessas transformações, que passaram por processos de disseminação da educação básica. Dentro dessa nova perspectiva, podemos observar, entre outros aspectos, a descentralização da educação, o maior envolvimento da população e da comunidade escolar como um todo, e o direito da sociedade de participar dos processos estabelecidos pela escola. Essas mudanças ganharam impulso a partir da década de 90, com a promulgação da Constituição de 1988, que proporcionou novas visões e abordagens para a educação e a administração escolar no Brasil.

Na década de 90, o debate sobre educação trouxe à tona a reflexão sobre o papel político e social da educação na formação da cidadania. Ressignificar o conceito de administração escolar tornou-se um dos principais objetivos dentro de uma perspectiva atual. É fundamental entender o contexto em que a administração e o gestor estão inseridos na atualidade da administração pública, pois essas ações muitas vezes são influenciadas por perfis e metodologias empresariais que enfa-

tizam conceitos como autogestão, organização coletiva do trabalho e democracia participativa. No entanto, essas abordagens têm apenas um objetivo geral: o "lucro" por meio da eficácia e eficiência, sem levar em consideração as particularidades e especificidades materiais e de recursos humanos presentes em uma determinada instituição escolar, como afirmado por Libâneo.

O percurso histórico demonstra que a administração escolar sempre esteve influenciada por questões educacionais, políticas, sociais, culturais e temporais.

A ADMINISTRAÇÃO, A ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR

Muito se discute sobre o papel do administrador no processo de gerenciamento e manutenção das atividades em uma instituição educacional. No entanto, é importante ressaltar que é extremamente complexo analisar sua relação com a administração pública e, especialmente, com a própria escola, que é o local e o objeto de sua atividade profissional.

É necessário fazer uma reflexão de grande relevância para apontar o papel educativo do administrador no atual momento de nossa "história administrativa". Muitas vezes, podemos nos confundir com a forma como o administrador lida com os recursos humanos e materiais, e assim vê-lo apenas como mais um gerente, entre tantos espalhados por várias empresas neste país. No entanto, é fundamental deixar claro que o administrador educacional não busca o lucro, como é o objetivo claro e definido das empresas privadas e, especialmente, das instituições de ensino privadas. O capital adquirido em uma escola pública é muito mais amplo e subjetivo. É claro que, assim como qualquer "empresa", a escola estabelece metas e planos a serem seguidos, mas a finalidade dessas metas é puramente educacional e pedagógica, visando a construção do conhecimento e a formação de indivíduos engajados em realizar ações cidadãs e participativas na sociedade, conscientes de seu papel como sujeitos de direitos.

Embora o ato de administrar esteja racionalmente ligado ao ambiente fabril ou empresarial, é crucial ressaltar a importância do administrador como um "agente social", assim como toda a comunidade escolar, que contribui para a formação de cidadãos, pessoas que auxiliarão no processo e na disseminação de ações e práticas cidadãs democráticas, tão importantes para a manutenção dos direitos e das liberdades individuais.

Anísio Teixeira (1961) destaca a existência de dois tipos de administração: a administração fabril, mecânica, que planeja o produto desejado, analisa tudo o que é necessário para sua elaboração e, por fim, dispõe de mão de obra para produzi-lo, sendo a função de planejamento suprema e a de execução mínima; e a administração escolar, na qual o elemento mais importante é o administrador, que organiza a escola e realiza o trabalho necessário para que o ensino seja de qualidade. Em uma empresa, o administrador nem sempre precisa ter conhecimento técnico sobre todas as atividades da fábrica, cabendo a ele gerenciar e coordenar seus subordinados, que possuem conhecimentos técnicos específicos para alcançar os objetivos e resultados propostos na atividade principal da empresa. No entanto, o mesmo não ocorre com o administrador educacional.

Esse profissional traz consigo uma bagagem pedagógica e experiência em sala de aula como educador, o que o auxiliará muito na tomada de decisões, em sua postura diante de conflitos com pais e responsáveis, na mediação com os alunos, na rotina escolar, na coordenação da equipe de apoio e na manutenção da qualidade do ensino na escola, formando cidadãos autônomos, ativos e participativos na sociedade. Segundo Ferreira e Aguiar (2000, p. 197):

Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

As atividades relacionadas à administração tornam-se altamente dinâmicas à medida que ocorrem mudanças sociais e econômicas. O administrador precisa ter uma visão ampla e atenta de cada mudança que ocorre na sociedade e que possa ter algum impacto na vida de todos os envolvidos na unidade escolar.

Ferreira e Aguiar (2000) afirmam que deixar de cumprir essas diretrizes implica na corresponsabilidade do gestor, seja por ação ou omissão, como mencionado por Anísio Teixeira, que destaca que a função do administrador depende de quem ele é, do que aprendeu e de sua vasta experiência.

Cabe ao gestor administrar e constantemente questionar a forma como trabalha e interage com sua equipe, bem como com aqueles com quem se relaciona no ambiente escolar e, em alguns casos, fora dele. Isso terá um impacto profundo na maneira como é percebido pelos colegas e subordinados. Sua postura profissional será constantemente avaliada, e mesmo que tenha uma posição de autoridade, estará sempre limitado por princípios, normas, diretrizes, leis e outros aspectos jurídico-administrativos, que servirão como parâmetros para suas ações, evitando medidas arbitrárias, autoritárias e antidemocráticas. Quando essas medidas são adotadas como única forma de controle e gestão, tendem a desmotivar a equipe e a

instituição como um todo.

Um gestor que busca administrar como um tirano enfrentará dificuldades para manter suas decisões e a coesão das ações propostas. Esse profissional precisa compreender que os tempos mudaram, que as posturas ditatoriais estão ultrapassadas, e que estamos em um regime democrático. A escola é a instituição mais democrática de todas, e agir de forma contrária vai de encontro a toda prática pedagógica. É necessário entender que seu papel é resolver conflitos, mediar questões divergentes, estimular e tratar com profissionalismo, educação e humanidade aqueles que coordena e aqueles que estão sob sua autoridade. Quando essas ações são bem executadas, elas moldam a percepção da comunidade escolar sobre o perfil, a forma e a maneira como a escola é vista por todos.

As mudanças ocorridas nos últimos anos permitiram que a escola se adaptasse e redefinisse seu papel e importância na esfera social. Da mesma forma, o gestor escolar teve que acompanhar essas mudanças, enfrentando novos desafios.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade".

(FREIRE, 1995, p.91)

A instituição educacional deve fomentar um ambiente contínuo de conhecimento e aprimoramento nos processos de ensino, eliminando qualquer forma de desigualdade, falta de empatia, assistência, caridade, carinho, respeito, afeto e amizade, elementos essenciais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Não devemos esquecer que a escola também desempenha um papel importante na promoção de políticas públicas. Graças ao processo de democratização em nosso país, ocorreram mudanças de paradigmas, incluindo uma nova concepção de sociedade e uma visão renovada dos princípios fundamentais da educação no Brasil. Para que a escola alcance sucesso em sua missão, é necessário acompanhá-la com outras políticas que garantam à população as condições mínimas e essenciais para seu progresso (FREIRE, 1995).

A autonomia desejada na Gestão Escolar consiste exatamente no equilíbrio e na capacidade de trabalhar em colaboração, promovendo a construção de ideias, alinhando diferentes interesses e criando um ambiente de trabalho contínuo e resolução de problemas por parte do gestor. Cabendo a ele democraticamente a decisão final.

A autonomia consiste em um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, quase tantos quantos esforço existem em vivenciá-los e interpretá-lo. Algumas vezes, porém no âmbito de sistemas de ensino e respectivas escolas, ele é muito mais uma prática de discursos, uma intenção, uma proposta ou um desejo, do que uma pratica concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação evolutiva de práticas sociais. (LUCK, 2008, p.89)

Por conseguinte, a autonomia da escola implica em uma administração e um administrador genuinamente democráticos, uma vez que somente serão alcançadas se esse profissional adotar ações que garantam e promovam princípios que indiquem uma direção, mas ao mesmo tempo transmitam a ideia de que esse rumo pode ser modificado, e que a busca por soluções implica em mudanças de paradigmas que abrangem até mesmo aspectos como a habilidade de ouvir, alteração de postura, comportamentos, planos e estratégias.

OS DESAFIOS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Apesar de as interações interpessoais serem uma realidade desde os primórdios da humanidade, há pouca literatura que aborda esse tema no contexto corporativo. Muitas empresas e instituições acreditavam que a posição de liderança poderia garantir tais relações por meio de ordens ou, em casos extremos, da coerção. No entanto, o mundo mudou e, com essa mudança, surgiram novos paradigmas e formas de relacionamento no trabalho, com funcionários cientes de seus deveres e, especialmente, de seus direitos como indivíduos e empregados. Portanto, torna-se cada vez mais importante filtrar a forma como essas interações ocorrem, a fim de evitar ruídos e futuras disputas.

Nessa perspectiva, o profissional de gestão desempenha um papel crucial e extremamente útil ao servir de elo entre diferentes setores e, principalmente, entre os diversos profissionais que compõem uma empresa ou instituição. Suas diversas habilidades garantem a capacidade desse profissional de promover equilíbrio, de modo que metas e prazos sejam alcançados de maneira satisfatória, assegurando uma ocorrência mínima de ruídos que possam criar obstáculos.

O profissional de gestão busca constantemente aprimorar sua formação, uma vez que as mudanças e a velocidade com que os aspectos administrativos, sociais, econômicos e políticos se transformam exigem que ele tenha a mesma agilidade e, portanto, uma atualização constante (LUCK, 2009).

Dada a importância desse profissional na organização, é necessário que ele possua, antes de tudo, uma postura ética e irrepre-

ensível, a fim de não haver dúvidas quanto à integridade de suas ações e à forma como busca resolver conflitos que possam surgir. Imparcialidade e imparcialidade são requisitos indispensáveis nesse contexto. É fundamental compreender que, embora sua atuação seja abrangente, existem limites claros, e compreender profundamente suas atribuições ajuda a evitar qualquer interferência indevida por parte desse profissional, impedindo que ele tome ações e decisões que ultrapassem sua autoridade. Muitas empresas e instituições, mesmo que não enfatizem explicitamente essa relação, possuem hierarquias que devem ser respeitadas e delimitadas, a fim de garantir um fluxo contínuo de ações, informações e decisões.

Observar os aspectos que moldam as principais características do trabalhador auxiliará na maneira como a comunicação ocorrerá, evitando situações indesejadas de insubordinação ou indisciplina. Para Coda (1993), talvez o maior desafio em relação ao conceito de relacionamento interpessoal/clima organizacional seja compreendê-lo em termos de percepção das pessoas que fazem parte da organização.

É importante compreender que um bom relacionamento interpessoal reside na capacidade desse profissional de se comunicar com os outros, principalmente de forma oral. Portanto, ao se dirigir ao interlocutor, o profissional de gestão deve dominar corretamente a língua padrão, sem jamais desprezar a norma informal, evitando assim preconceitos linguísticos. Isso é especialmente relevante ao lidar com pessoas em níveis hierárquicos operacionais mais básicos, que são extremamente importantes para a manutenção e controle dos processos, e que, como seres humanos, merecem todo o respeito. Embora não seja explícito, é preciso possuir habilidades políticas ao se relacionar com os interlocutores.

Deve-se lembrar que uma comunicação bem-sucedida não depende apenas do domínio das técnicas de redação oficial. A comunicação ocorre, na maioria das vezes, de forma oral, seja por telefone ou pessoalmente. Ao atender um cliente externo ou interno, devemos fazê-lo de maneira cortês e lembrar-se de "manter sempre um sorriso simpático" (AZEVEDO, 2004).

Um profissional que tem como atribuição a capacidade de interlocução precisa estar atento e, principalmente, preparado para lidar com diferentes tipos de público, tanto internamente quanto externamente. Dessa forma, ele deve ter habilidades e capacidade para desempenhar seu papel de forma exemplar e estabelecer relações interpessoais saudáveis. Algumas habilidades importantes nesse contexto incluem:

1. Empatia: A capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas necessidades, preocupações e perspectivas é fundamental para construir relacionamentos positivos.

2. Comunicação eficaz: Ser capaz de se expressar de forma clara, ouvir atentamente e transmitir informações de maneira adequada são habilidades essenciais para estabelecer uma comunicação eficaz.

3. Resolução de conflitos: Conflitos podem surgir em qualquer ambiente de trabalho. Um profissional de gestão habilidoso deve ser capaz de identificar os problemas, ouvir todas as partes envolvidas e buscar soluções que sejam justas e satisfatórias para todos.

4. Liderança inspiradora: Um líder que inspira confiança e motivação em sua equipe tende a estabelecer relacionamentos interpessoais positivos. Isso envolve fornecer orientação, apoio e reconhecimento aos membros da equipe.

5. Flexibilidade e adaptabilidade: Estar aberto a diferentes perspectivas, ser flexível em relação a mudanças e adaptar-se a novas situações são características importantes para lidar com uma variedade de pessoas e cenários.

6. Inteligência emocional: Ter consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, e ser capaz de lidar com elas de forma construtiva, é essencial para estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis.

7. Respeito e cortesia: Mostrar respeito pelos outros, ser cortês e tratar as pessoas com dignidade são elementos-chave para criar um ambiente de trabalho positivo.

8. Colaboração: Promover a colaboração e o trabalho em equipe é fundamental para estabelecer relações interpessoais eficazes. Isso envolve incentivar a troca de ideias, valorizar as contribuições de todos e buscar soluções coletivas.

9. Networking: Construir uma rede de contatos profissionais pode ampliar as oportunidades de colaboração, aprendizado e crescimento. Manter relacionamentos positivos com colegas de trabalho, superiores, clientes e parceiros de negócios pode ser benéfico tanto para o indivíduo quanto para a organização.

10. Respeito à diversidade: Reconhecer e valorizar a diversidade de experiências, perspectivas e origens culturais contribui para um ambiente inclusivo e enriquecedor, fortalecendo os relacionamentos interpessoais.

É importante ressaltar que o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis no ambiente de trabalho não é responsabilidade exclusiva do profissional de gestão. Todos os membros da organização têm um papel a desempenhar na promoção de um

ambiente colaborativo e positivo. No entanto, o profissional de gestão desempenha um papel fundamental ao criar e manter um clima organizacional propício ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor escolar desempenha em grande medida o papel inicial no qual o público externo interage, e, portanto, a maneira como ele se relaciona com as pessoas terá um impacto significativo na forma como a comunidade percebe e reconhece a importância desse profissional no contexto de uma gestão democrática e participativa.

O administrador, mesmo sem perceber, desempenha um papel social significativo. Sua dedicação constante é crucial, pois ele precisa estar ciente de seu papel como profissional, bem como de suas responsabilidades e seu compromisso social. Sua postura ao lidar com demandas, resolver conflitos, fornecer suporte, preparar, organizar e gerenciar informações é de extrema importância no processo de gestão. É necessário ter competência e, acima de tudo, habilidade para assumir posições em que, em certos momentos, é necessário tomar decisões e liderar sua equipe, promovendo a participação coletiva de todos os envolvidos no processo.

A autonomia sempre será testada quando se assume o papel de administrador. É essencial agir de forma ética e fazer todos os esforços para tomar decisões baseadas em princípios éticos e profissionais, garantindo assim o equilíbrio, o trabalho em equipe e, principalmente, a mediação com outros setores e profissionais da instituição, seja ela pública ou privada.

É importante entender, acima de tudo, que é necessário aprofundar constantemente as questões relacionadas às relações sociais e profissionais, a fim de garantir práticas administrativas coesas, eficientes e humanizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.

CODA, R. (1993). Pesquisa de clima organizacional: uma contribuição metodológica. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) "Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos" 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo "A educação na cidade". 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. [Et all]. A escola participativa: O Trabalho do Gestor. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCK, H. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCK, H. A Dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede, Brasília n.9 p-13-17 de ago. 2008.

MEC, Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor - vol. 5 - Brasília: MEC, SEB, 2004.

O BRINCAR, AS INTERAÇÕES E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIVANICE PEREIRA LIMA

RESUMO

A infância é a idade das brincadeiras e descobertas, proporcionando as interações e o desenvolvimento dos indivíduos. Nessa fase, o brincar é uma das linguagens mais importantes da criança, pois por meio das brincadeiras ela estabelece interações que favorecem seu desenvolvimento integral. É possível afirmar que o brincar permeia o universo da infância, essa experiência do brincar, vai além do tocar e manipular as coisas que estão ao seu redor, por meio dessa prática lúdica as crianças experimentam o mundo e os objetos brincando num espaço de vida coletiva. A brincadeira é uma importante aliada para o desenvolvimento da criança, pois através dela constrói seu próprio mundo e se relaciona melhor com o ambiente, se desenvolve e aprende de forma prazerosa e produtiva, é também uma forma de tornar um momento de investigação, pesquisa, descoberta e de construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo por meio do contexto de faz de conta que tanto o real, quanto possibilita o imaginário. Nesse percurso, é fundamental que o espaço físico, bem como as materialidades e a prática pedagógica estejam alinhados no sentido de favorecer as brincadeiras e as interações. Contudo, por ser uma forma de comunicação, o ato de brincar permeia o desenvolvimento infantil e estabelece um novo significado das descobertas nas suas interações com outras crianças, com os adultos e com o mundo, pois por meio dessa experiência a criança pode reproduzir o seu cotidiano num mundo de fantasia e imaginação.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

Childhood is the age of games and discoveries, providing interactions and development of individuals. At this stage, playing is one of the most important languages of the child, because through games he establishes interactions that favor his integral development. It is possible to say that playing permeates the universe of childhood, this experience of playing goes beyond touching and manipulating the things around them, through this playful practice children experience the world and objects playing in a space of collective life. Play is an important ally for the child's development, because through it he builds his own world and relates better to the environment, he develops and learns in a pleasant and productive way, it is also a way to make a moment of investigation, research, discovering and building knowledge about herself and the world, through the context of pretending that both the real and the imaginary make possible. In this path, it is fundamental that the physical space, as well as the materialities and the pedagogical practice are aligned in order to favor games and interactions. However, as it is a form of communication, the act of playing permeates children's development and establishes a new meaning of discoveries in their interactions with other children, with adults and with the world, because through this experience children can reproduce their everyday life in a world of fantasy and imagination.

Keywords: To play; Infancy; Learning.

INTRODUÇÃO

A brincadeira habita o imaginário das crianças e contribui para enriquecer o universo, as vivências e as experiências de meninos e meninas, porque é por meio do brincar que eles se apropriam da sua imagem, do espaço e do meio sociocultural, conseguindo interagir consigo e com o outro.

O brincar oferece um mundo imaginário, onde a realidade e a fantasia se confundem e influenciam a visão de mundo, consequentemente, interferem em suas ações culturais e sociais promovendo maior desenvolvimento de diferentes habilidades, além disso, a brincadeira é um grande facilitador do desenvolvimento integral da criança, pois quando convivem ampliam suas experiências e se desenvolvem amplamente.

As brincadeiras exploram as múltiplas linguagens e habilidades como: Raciocínio lógico, coordenação viso-motora, a expressão dos de emoções e sentimentos, bem como relações afetivas. O brincar também contribui para a aquisição de padrões motores mais finos e habilidades mais amplas e variadas, ou seja, o brincar promove maior desenvolvimento de diferentes habilidades.

O brincar é uma forma de comunicação e expressão da criança, um meio de aprender. Nesse contexto, a escola vem assumindo um papel muito importante na questão do brincar e do desenvolvimento infantil. Nesse percurso as interações são parte integrante, pois momentos lúdicos possibilitam relações de convivência, aprendizagens compartilhadas e diferentes formas de expressão enquanto vivem e convivem em práticas lúdicas.

O lúdico ultrapassa a simples ação de brincar com o objetivo de alcançar algo, sendo na verdade um experimento vivido internamente de forma integral. Na infância

interações as brincadeiras no contexto da Educação Infantil são ferramentas indispensáveis, para a aprendizagem e desenvolvimento global da criança.

Esse trabalho visa mostrar a importância do brincar e das interações para as aprendizagens, de modo que por meio das práticas lúdicas e interativas as crianças possam ampliar suas capacidades criativas, imaginativas, inventivas e expressivas, desenvolvendo habilidades tanto motoras, como cognitivas que poderão fazer parte de sua vida adulta, possibilitando o desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

O lúdico compreende os jogos, as brincadeiras e os próprios brinquedos, tanto as brincadeiras de antigamente, bem como as atuais, pois são de cunho educativo e auxiliam na aprendizagem dos alunos, assim como no convívio social. Por meio das interações que ocorrem nos momentos lúdicos as crianças vão partilhando e ampliando experiências, formas de sentir, ver, imaginar e descobrir o mundo.

Na infância, por meio da ludicidade e das interações a criança aprende brincando, amplia repertórios, imagina, cria contextos, narrativas brincantes, explora tempos, espaços e materialidades se desenvolvendo integralmente, tanto individualmente, quanto coletivamente em um percurso de experiência e experimento.

É brincando que a criança se humaniza, se relaciona, partilha sentimentos, sensações, emoções e se desenvolve em diferentes aspectos. É brincando e interagindo com seus pares, com adultos, com objetos e com a natureza que as crianças constroem conhecimentos, se desenvolvem e socializam criando vínculos afetivos duradouros, logo, a interação é parte integrante do percurso vivido pelas crianças.

A Brincadeira é a forma que a criança tem de conhecer e interagir com o mundo, por meio dela a criança consegue perceber as possibilidades nas brincadeiras e interações das quais participa. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem através da vivência recreativa, atribuem novos significados para as coisas, transformando o mundo à sua volta.

O brincar é uma forma de expressão, na qual a criança se comunica e reproduz ações do seu cotidiano, enriquecendo e ampliando a aprendizagem; a construção de reflexão; autonomia e criatividade. Para isso é preciso um ambiente, lúdico, afetuoso, acolhedor e rico em possibilidades e experiências que instigam as aprendizagens.

Na brincadeira a interação possibilita diferentes formas de ser, conviver, descobrir, imaginar e expressar-se com a interação que as crianças vão desenvolvendo suas habilidades, ampliando suas capacidades e habilidades em momentos de liberdade expressiva e criatividade imaginativa. No entanto, para que as crianças aprendam por meio das interações com outras crianças e também com os adultos é preciso planejamento.

As interações e as brincadeiras são importantes no cotidiano escolar das crianças, já que é por meio do brincar que a criança desenvolve a sua capacidade de socialização e interação com o meio em que está inserida, no entanto, esses momentos precisam ser intencionalmente pensados, planejados e organizados de modo a contemplar não apenas contextos lúdicos e interativos, mas garantir aprendizagens significativas por meio da multiplicidade de experiências que as crianças vivenciam.

Tais experiências, além de potencializar capacidades, ampliando possibilidades das crianças de compreenderem e transformarem a realidade possibilitam a construção da autonomia e da subjetividade das crianças, logo, ao brincar a criança espontaneamente adquire uma aprendizagem mais prazerosa, em um momento de comunicação consigo mesma buscando através de sua realidade a sua imaginação.

Os brinquedos são considerados importantes aliados no processo de aprendizagem das crianças. Através do brincar, a criança desenvolve elementos fundamentais na formação da personalidade, visto que aprende, experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações e constrói autonomia de ação.

É brincando e interagindo com seus pares, com adultos, com objetos e com a natureza que as crianças constroem conhecimentos, se desenvolvem e socializam. Nesse percurso lúdico-interativo, as crianças descobrem tendo contato com os objetos, brinquedos e demais materialidades aprendendo também observando outras crianças e adultos.

Por meio das brincadeiras as crianças interagem entre si, estabelecendo vínculos e novas aprendizagens. O ato de brincar além de proporcionar todos os benefícios citados, como desenvolvimento físico, social e cultural, também contribui de forma significativa para o desenvolvimento afetivo. Além disso, brincar permite a percepção de si próprio, construção da identidade, a criança conhece o seu papel no mundo e quem ela é, se torna capaz de comparar suas habilidades com as outras crianças, e experimentar outros papéis.

Os jogos e as brincadeiras têm um papel muito importante na educação infantil e para a vida de uma criança, são importantes na construção e compartilhamento de olhares, saberes e fazeres, estimulando a criança a querer aprender e conhecer construindo e

compartilhando conhecimento.

Na infância os Momentos lúdicos contribuem para ampliar as capacidades expressivas, inventivas e interativas. Logo, ao vivenciar esses momentos a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções, se socializa cada vez mais e se desenvolve integralmente.

De acordo com FRIEDMANN, 1996:

A atividade lúdica é um fator muito importante para o desenvolvimento da criança. Auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Portanto, o brincar "é imaginação em ação" (FRIEDMANN, 1996).

As brincadeiras incentivam as crianças a pensarem em estratégias para superar desafios, deixar o jogo mais divertido ou até criar novas brincadeiras, o que estimula o desenvolvimento de aptidões sensoriais, motoras e cognitivas. Tanto os jogos, quanto as brincadeiras servem de estímulos para o processo ensino- aprendizagem, numa fase em que se aprende mesmo, é brincando.

Brincar na infância estimula uma série de aprendizados possibilitando a livre expressão, o livre movimento, instigando a capacidade imaginativa permitindo o desenvolvimento da criatividade e também da autonomia. O ato de brincar é tão importante que até estimula a capacidade das crianças gerenciarem suas emoções e, com isso, desenvolverem suas habilidades socioemocionais.

O brincar deve ser incluído nas experiências que compõe as aprendizagens das crianças nas diversas dimensões, como: a linguagem oral e escrita, a linguagem artística, relativos à natureza e sociedade, conhecimentos matemáticos, corpo e movimentos entre outros. Nesse sentido, deve ser uma atividade diária no cotidiano, possibilitando à criança aprender pelo brincar, criar e renovar as brincadeiras e fortalecer suas culturas lúdicas.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica é um período em que a criança vivencia grandes desafios e descobertas, que por sua vez, garante o amadurecimento dos seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, ampliando assim cada vez mais sua visão de mundo. Nessa fase é fundamental possibilitar um universo de experiências, conhecimentos e saberes as crianças, através de ações lúdicas e interações.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

Em meio às aprendizagens na educação infantil, o profissional de educação cumpre papel fundamental, ao promover ações que possam estimular as crianças permitindo que elas se expressem por inteiro. Logo organizar experiências lúdicas e interativas na infância é também uma forma de proporcionar momentos de alívio e de relaxamento contribuindo com o bem-estar dos pequenos.

As interações e o brincar são os eixos norteadores da educação infantil, a capacidade de socialização gerada pela interação escolar proporciona o desenvolvimento de crianças com grande potencial comunicativo, sabendo desde cedo expressar seus sentimentos e adquirindo habilidades que os acompanharão ao longo da vida.

O brincar é o principal modo de expressão da infância. É uma linguagem por excelência, para a criança aprender, desenvolver, explorar o mundo, ampliando a sua percepção sobre ele e sobre si mesma, sendo uma forma particular de expressão, de pensamento, interação e comunicação.

Segundo SEBASTIANI, 2003:

A brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Brincar é uma forma da criança exercitar sua imaginação. A imaginação é uma forma que permite as crianças relacionarem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem (SEBASTIANI, 2003, p. 98).

Durante a brincadeira a criança está resolvendo seus conflitos, entendendo o mundo que a cerca e aprendendo sobre ele. Ao lhe proporcionarmos as brincadeiras e lhe permitimos a liberdade de escolha dos papeis que irão assumir, as crianças vão aprendendo e vão experimentando o mundo a sua volta, vão internalizando compreensões sobre as pessoas e sobre seus próprios sentimentos.

A interação e a brincadeira na educação infantil são elementos fundamentais para ressignificar o percurso vivido pelas crianças no ambiente escolar, pois através de práticas lúdicas, cada criança acaba colocando em prática seu direito de: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se instituindo contato com o seu campo de experiência.

As brincadeiras e as interações se tornam indissociáveis e essenciais na educação infantil essenciais, pois é por meio do brincar que a criança estabelece a interação com os demais. Portanto, é importante que o educador programe e estruture as brincadeiras com o objetivo de proporcionar a troca de conhecimentos, favorecendo a interação social como promoção de aprendizagens.

Para que o brincar se transforme na

atividade principal da criança, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, é preciso organizar o espaço e selecionar materiais e objetos que provoquem sua imaginação. Não basta um ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados para o momento lúdico e interativo é preciso intencionalidade, planejamento e organização de ações pensadas para e com as crianças.

A prática pedagógica através da ludicidade pode proporcionar o desenvolvimento de atividades que estimulem o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico de forma mais prazerosa e significativa pois enquanto brinca a criança, experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante, pulsante, atuante e permanente.

No ambiente escolar, as brincadeiras são ótimas formas de promover o desenvolvimento infantil, e é muito importante estimulá-las. Elas ampliam diversas habilidades, desenvolvem a coordenação motora, estimulam o desenvolvimento cognitivo e, ainda, promovem o relacionamento social.

Na educação infantil, valorizar o ato do brincar significa oferecer espaços que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. Brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária, por meio dele as crianças expressam as suas vontades, inquietudes e necessidades em momentos que favorecem a liberdade expressiva e a criatividade imaginativa.

De acordo com Vygotsky , 1987:

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. (VYGOTSKY. 1987, p. 37).

O brincar e os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensórias - motor, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis. Logo, o brincar na infância tem uma significância fundamental para o desenvolvimento da criança, pois por meio dessa vivência a criança ire irá adquirir experiência que a constituirá como sujeito.

É através de brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros... (Gabarino & Bomtempo, 1999).

Por sua vez, a ludicidade como processo de ensino-aprendizagem é facilitadora na construção cognitiva, de interação e desenvolvimento social do aluno. É muito interessante que essas experiências sejam práticas permanentes no cotidiano escolar, de modo que individualmente ou coletivamente as crianças se desenvolvam de tal forma que ampliem que a os conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros, explorando

Ao lhe possibilitarmos o envolvimento com as brincadeiras e os jogos estamos possibilitando a autoria do pensamento infantil e o acesso as suas subjetividades, pois quando uma criança brinca, seja com um brinquedo, ou com um jogo, ela está exercitando sua imaginação, neste momento a criatividade surge, a criança descobre a si mesmo, tornando-se apto a aprimorar suas potencialidades.

Assim, devemos garantir o brincar cotidianamente na rotina, nos espaços e no oferecimento de brinquedos e materiais, bem como, vivenciar concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência e expressar uma visão própria do real.

Práticas lúdicas são princípios inegociáveis para a infância, através do brincar, a criança desenvolve elementos fundamentais na formação da personalidade, visto que aprende, experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações e constrói autonomia de ação.

Segundo KISHIMOTO, 2010:

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimento e valores, conhecer a si aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

É fundamental reconhecer que as brincadeiras fazem parte de uma aprendizagem prazerosa, onde a criança interage com outras crianças e com os adultos, ampliando sua capacidade de se expressar e se desenvolver. A infância é a fase das brincadeiras, da curiosidade e das descobertas, onde as crianças passam a explorar tudo ao seu redor, fortalecendo o convívio em grupo e sua afetividade, e principalmente, desenvolvendo sua personalidade.

No ambiente escolar, os educadores devem criar inúmeras possibilidades para que as crianças se sintam seguras e livres para aperfeiçoarem suas habilidades motoras. Quanto mais interessantes e inovadoras as atividades lúdicas e corporais forem, maiores serão as chances de despertar o interesse das crianças, bem como sua motivação para participar das atividades.

Desse modo, propiciar experiências

lúdicas e aprendizagens orientadas de forma integrada potencializam o percurso vivido pelas crianças no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Contudo, brincadeiras e interações em ambientes acolhedores, agradáveis e desafiantes tecem caminhos para o protagonismo infantil e para o desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

Brincar é um direito que a legislação garante às crianças e que se torna fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança. Na brincadeira, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas.

Na infância, as crianças se expressam por inteiro quando brincam e quando se movem, desse modo, valorizar o ato do brincar significa oferecer espaços que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. Essa prática lúdica auxilia na formação, socialização, e no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais.

A criança que participa de experiências lúdicas e interativas vivencia momentos de fantasia e de realidade, de autoconhecimento e conhecimento do outro, estende-se, não apenas ao produto da atividade, ou o que dela resulta, mas a própria ação permitindo que esse momento lúdico interativo e prazeroso contribua com um aprendizado significativo.

A partir das brincadeiras, a criança desenvolve suas potencialidades, além de suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas, descobrindo também suas limitações em um processo prazeroso de descobertas e de curiosidades. É fundamental garantir que o direito de brincar permeie as vivências no cotidiano escolar e que a criança seja protagonista da brincadeira.

No ambiente escolar tamanha é a importância tanto das brincadeiras, quanto da ação de um adulto, pois as práticas lúdicas precisam contemplar não apenas a infância brincantes, mas os interesses, ritmos, individualidades e contextos aos quais as crianças estão inseridas.

Logo, a ação docente, a intencionalidade pedagógica, bem como a organização de tempos, e espaços e materiais são fundamentais para ampliar a qualidade do brincar. Nesse percurso, a observação; a escuta; o registro; o planejamento flexível e revisitado, irão contribuir para o desenvolvimento global das crianças

Contudo é possível afirmar que as brincadeiras e as interações são princípios inegociáveis na infância e devem fazer parte do cotidiano das crianças, pois brincando a criança descobre o mundo, se comunica e se insere em um contexto social.

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.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 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.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. 2010. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687

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.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. Fundamentos Teóricos e metodológicos da educação infantil. Curitiba: IESDE, Brasil, 2003.

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.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA MATEMÁTICA

ED CARLOS OLIVEIRA MOTA

Resumo

Este artigo explora a importância do uso de abordagens lúdicas no ensino da matemática. Por meio de uma revisão da literatura, examina-se como atividades e jogos lúdicos podem aprimorar a compreensão dos conceitos matemáticos, reduzir a ansiedade associada à disciplina e aumentar o engajamento dos alunos. O estudo destaca que a incorporação do lúdico no ensino de matemática pode resultar em aprendizado mais eficaz e duradouro, promovendo a motivação dos alunos e aprofundando seu entendimento. O artigo conclui enfatizando a importância de selecionar atividades adequadas para alinhar o lúdico aos objetivos de aprendizagem, proporcionando assim uma abordagem inovadora para superar desafios no ensino da matemática.

Palavras-chave: ensino de matemática; abordagens lúdicas; aprendizado ativo; engajamento dos alunos; compreensão de conceitos.

Abstract

This article explores the significance of employing playful approaches in mathematics education. Through a literature review, we examine how playful activities and games can enhance the understanding of mathematical concepts, reduce anxiety associated with the subject, and increase student engagement. The study highlights that integrating playfulness into mathematics teaching can lead to more effective and enduring learning, promoting student motivation and deepening comprehension. The article concludes by emphasizing the importance of selecting suitable activities to align playfulness with learning objectives, thereby providing an innovative approach to overcoming challenges in mathematics education.

Keywords: mathematics education, playful approaches, active learning, student engagement, concept comprehension.

1. Introdução

O ensino da matemática é frequentemente considerado um desafio complexo, tanto para educadores quanto para estudantes. A disciplina, embora fundamental para a compreensão de diversos aspectos da vida e do mundo ao nosso redor, muitas vezes é associada a uma abordagem rígida e a uma atmosfera intimidante nas salas de aula. Essa percepção pode levar a uma aversão à matemática, resultando em dificuldades de aprendizado e em um impacto negativo na formação dos alunos. Nesse contexto, surge a abordagem lúdica como uma estratégia promissora para transformar a experiência de ensino e aprendizagem da matemática. O termo "lúdico" refere-se à utilização de elementos de jogo e atividades divertidas no contexto educacional. A introdução de atividades lúdicas visa não apenas a tornar o ensino da matemática mais atraente, mas também a estimular a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas nos alunos, aspectos cruciais para um aprendizado eficaz e duradouro.

Neste artigo, exploraremos a importância do lúdico no ensino da matemática, analisando como a incorporação de abordagens lúdicas pode beneficiar tanto os educadores quanto os alunos. Examina-se como o ambiente lúdico pode reduzir a ansiedade relacionada à matemática, melhorar o engajamento dos alunos e

proporcionar uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos. Ao destacar exemplos práticos e os impactos positivos dessas abordagens, buscamos demonstrar como o lúdico pode ser uma ferramenta valiosa na promoção de uma aprendizagem mais eficaz e significativa da matemática. A busca por estratégias inovadoras e eficazes no ensino da matemática tem se intensificado à medida que a educação evolui para atender às necessidades dos alunos do século XXI. A abordagem tradicional, centrada na transmissão de conhecimento por meio de métodos expositivos, nem sempre consegue capturar a atenção e o interesse dos estudantes. Nesse contexto, a inserção do lúdico no ensino da matemática emerge como uma alternativa promissora para cativar os alunos e melhorar os resultados educacionais. O lúdico proporciona um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem explorar conceitos matemáticos de maneira mais descontraída e interativa. Através de jogos, desafios, atividades práticas e experiências sensoriais, os estudantes são incentivados a experimentar a matemática de forma mais tangível e envolvente. Isso não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também permite que os alunos se sintam à vontade para cometer erros e aprender com eles, promovendo uma mentalidade de crescimento e resiliência.

Além disso, a introdução do lúdico no ensino da matemática pode ajudar a superar o estigma frequentemente associado à disciplina. Muitos alunos desenvolvem uma aversão à matemática devido a experiências negativas anteriores ou à percepção de que a matemática é difícil e inacessível. As ativi-

dades lúdicas podem quebrar essas barreiras emocionais, permitindo que os alunos se aproximem dos conceitos matemáticos de maneira gradual e confiante. Ao longo deste artigo, investigaremos como as abordagens lúdicas podem ser implementadas de maneira eficaz no ensino da matemática, abrangendo desde atividades simples até simulações mais complexas. Analisaremos exemplos concretos de como o lúdico pode ser aplicado em diferentes níveis educacionais e examinaremos os resultados observados em termos de engajamento, compreensão e retenção de conhecimento. Ao fazê-lo, esperamos oferecer insights valiosos para educadores e pesquisadores interessados em aprimorar a experiência de aprendizagem da matemática e contribuir para a formação de estudantes mais competentes e confiantes no domínio dessa disciplina fundamental.

O ensino da matemática é frequentemente considerado um desafio complexo, tanto para educadores quanto para estudantes. A disciplina, embora fundamental para a compreensão de diversos aspectos da vida e do mundo ao nosso redor, muitas vezes é associada a uma abordagem rígida e a uma atmosfera intimidante nas salas de aula. Essa percepção pode levar a uma aversão à matemática, resultando em dificuldades de aprendizado e em um impacto negativo na formação dos alunos. Nesse contexto, surge a abordagem lúdica como uma estratégia promissora para transformar a experiência de ensino e aprendizagem da matemática. Segundo Piaget (1962), "o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No jogo, a criança é sempre 'mais competente' do que na realidade. A criança, no desenvolvimento da sua atividade lúdica, passa de um estádio de desenvolvimento para o próximo, mas também usa os já atingidos de maneira mais completa e mais integrada." A introdução de atividades lúdicas visa não apenas a tornar o ensino da matemática mais atraente, mas também a estimular a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas nos alunos, aspectos cruciais para um aprendizado eficaz e duradouro.

Neste artigo, exploraremos a importância do lúdico no ensino da matemática, analisando como a incorporação de abordagens lúdicas pode beneficiar tanto os educadores quanto os alunos. Examina-se como o ambiente lúdico pode reduzir a ansiedade relacionada à matemática, melhorar o engajamento dos alunos e

proporcionar uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos. Ao destacar exemplos práticos e os impactos positivos dessas abordagens, buscamos demonstrar como o lúdico pode ser uma ferramenta valiosa na promoção de uma aprendizagem mais eficaz e significativa da matemática.

2 Desenvolvimento

2.1 Benefícios do Lúdico no Ensino da Matemática

utilização de abordagens lúdicas no ensino da matemática tem se mostrado altamente benéfica em diversos aspectos educacionais. Através de atividades práticas e jogos envolventes, os alunos não apenas experimentam um aprendizado mais agradável, mas também desenvolvem habilidades cognitivas e sociais fundamentais.

2.2 Estímulo à Aprendizagem Ativa e Criativa

De acordo com Vygotsky (1978), o lúdico pode criar uma "zona de desenvolvimento proximal", na qual os alunos estão envolvidos em atividades que estão além de suas habilidades individuais, mas que podem ser realizadas com ajuda. Jogos matemáticos, quebra-cabeças e simulações desafiam os alunos a resolver problemas de maneira criativa, estimulando a resolução independente e colaborativa de desafios matemáticos complexos.

2.3 Redução da Ansiedade e Aversão à Matemática

Uma das barreiras mais comuns para a aprendizagem da matemática é a ansiedade associada à disciplina. O lúdico cria um ambiente descontraído, no qual os alunos se sentem à vontade para explorar conceitos sem medo de cometer erros. Piaget (1951) argumenta que o jogo permite que as crianças construam esquemas mentais, testem hipóteses e desenvolvam confiança em suas capacidades, o que pode ser extrapolado para estudantes de todas as idades.

2.4 Engajamento e Motivação Aprimorados

O uso de atividades lúdicas desperta o interesse dos alunos, mantendo-os envolvidos e motivados. Papert (1980) destaca que a ludicidade permite que os alunos se envolvam em um aprendizado autônomo e auto orientado, tornando-se protagonistas ativos de sua própria educação. Isso é especialmente relevante em um contexto no qual a motivação intrínseca desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades matemáticas.

2.5 Exemplos de Aplicação do Lúdico no Ensino da Matemática

aplicação do lúdico no ensino da matemática é vasta e diversificada, abrangendo desde atividades simples até simulações mais complexas.

2.6 Jogos de Tabuleiro Matemáticos

Jogos como "Quebra-Cabeça das Frações" e "Jogo da Multiplicação" proporcionam uma maneira interativa e envolvente de praticar conceitos matemáticos. Esses jogos

estimulam a competição saudável entre os alunos, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão de operações e estruturas matemáticas.

2.7 Construção com Materiais Manipulativos

Atividades com blocos de construção e tangrams permitem que os alunos visualizem e manipulem formas geométricas, explorando relações espaciais e propriedades matemáticas de maneira prática.

2.8 Simulações Matemáticas Interativas

O uso de simulações em ambiente virtual pode oferecer aos alunos a oportunidade de explorar fenômenos matemáticos em um contexto realista e dinâmico. Por exemplo, simulações de crescimento populacional ou de movimento de corpos celestes podem ajudar os alunos a compreenderem conceitos matemáticos abstratos de maneira tangível.

2.9 Impactos Positivos no Processo de Ensino e Aprendizagem

aplicação do lúdico no ensino da matemática tem demonstrado impactos positivos tanto no aprendizado dos alunos quanto na atuação dos educadores.

2.10 Aumento da Participação e Colaboração

Atividades lúdicas incentivam a interação entre os alunos, promovendo a colaboração e a troca de ideias. O trabalho em equipe em jogos matemáticos desafia os alunos a comunicar suas estratégias, promovendo a clareza conceitual e a argumentação lógica.

2.11 Ampliação da Autonomia e Autoconfiança

A oportunidade de explorar a matemática por meio de atividades lúdicas ajuda os alunos a desenvolverem um senso de autoeficácia. Ao superar desafios e alcançar objetivos em um ambiente lúdico, eles cultivam a autoconfiança em suas habilidades matemáticas.

2.12 Versatilidade e Adaptação ao Contexto Educacional

A abordagem lúdica pode ser adaptada a diferentes níveis educacionais e contextos de ensino. Desde a educação infantil até o ensino superior, o lúdico oferece uma estratégia flexível para abordar conceitos matemáticos complexos.

2.13 Fomentando a Aprendizagem Ativa

Uma das principais vantagens do uso do lúdico na matemática é sua capacidade de promover a aprendizagem ativa. Quando os alunos participam de atividades lúdicas, eles se tornam participantes ativos em seu próprio processo de aprendizado. Eles exploram conceitos, tomam decisões, resolvem problemas e aplicam a matemática de forma prática. Isso cria uma base sólida de compreensão, tornando a matemática menos abstrata e mais tangível.

2.14 Desenvolvimento de Habilidades de Resolução de Problemas

O lúdico na matemática também está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Jogos e quebra-cabeças matemáticos frequentemente apresentam desafios que exigem raciocínio lógico e estratégico. À medida que os alunos enfrentam esses desafios, eles aprimoram suas habilidades de resolução de problemas, o que é uma habilidade valiosa não apenas na matemática, mas em todas as áreas da vida.

2.15 Aplicação em Diferentes Níveis de Ensino

A abordagem lúdica na matemática não é restrita a um determinado nível de ensino. Ela pode ser adaptada para atender a diferentes faixas etárias e níveis de habilidade. Desde jogos simples de contagem para crianças em idade pré-escolar até problemas matemáticos mais complexos para estudantes universitários, o lúdico pode ser integrado em todos os níveis de ensino.

2.16 Redução da Ansiedade em Relação à Matemática

Muitos alunos experimentam ansiedade em relação à matemática, o que pode afetar negativamente seu desempenho e confiança. O lúdico na matemática oferece um ambiente menos ameaçador para a aprendizagem. Ao tornar a matemática divertida e envolvente, os alunos são mais propensos a superar seus medos e desenvolver uma atitude mais positiva em relação à disciplina.

2.17 Preparação para Desafios da Vida Real

A matemática é uma habilidade essencial na vida cotidiana e em muitas carreiras. O lúdico na matemática não apenas ajuda os alunos a dominarem conceitos matemáticos, mas também os prepara para aplicar esses conceitos em situações do mundo real. Isso inclui tomar decisões financeiras, resolver problemas práticos e até mesmo contribuir para o avanço da tecnologia.

2.18 Integração com Tecnologia

A tecnologia moderna oferece inúmeras oportunidades para integrar o lúdico na matemática. Aplicativos, jogos online e programas interativos podem enriquecer a experiência de aprendizado, tornando-a mais envolvente e acessível. Essa combinação de lúdico e tecnologia pode cativar a atenção dos alunos e melhorar sua proficiência matemática.

3 Desenvolvimento

3.1 Benefícios do Lúdico no Ensino da Matemática

utilização de abordagens lúdicas no ensino da matemática tem se mostrado altamente benéfica em diversos aspectos educacionais. Através de atividades práticas e jogos envolventes, os alunos não apenas experimentam um aprendizado mais agradável, mas também desenvolvem habilidades cognitivas e sociais fundamentais.

3.2 Estímulo à Aprendizagem Ativa e Criativa

De acordo com Vygotsky (1978), o lúdico pode criar uma "zona de desenvolvimento proximal", na qual os alunos estão envolvidos em atividades que estão além de suas habilidades individuais, mas que podem ser realizadas com ajuda. Jogos matemáticos, quebra-cabeças e simulações desafiam os alunos a resolver problemas de maneira criativa, estimulando a resolução independente e colaborativa de desafios matemáticos complexos.

3.3 Redução da Ansiedade e Aversão à Matemática

Uma das barreiras mais comuns para a aprendizagem da matemática é a ansiedade associada à disciplina. O lúdico cria um ambiente descontraído, no qual os alunos se sentem à vontade para explorar conceitos sem medo de cometer erros. Piaget (1951) argumenta que o jogo permite que as crianças construam esquemas mentais, testem hipóteses e desenvolvam confiança em suas capacidades, o que pode ser extrapolado para estudantes de todas as idades.

3.4 Engajamento e Motivação Aprimorados

O uso de atividades lúdicas desperta o interesse dos alunos, mantendo-os envolvidos e motivados. Papert (1980) destaca que a ludicidade permite que os alunos se envolvam em um aprendizado autônomo e auto orientado, tornando-se protagonistas ativos de sua própria educação. Isso é especialmente relevante em um contexto no qual a motivação intrínseca desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades matemáticas.

3.5 Exemplos de Aplicação do Lúdico no Ensino da Matemática

aplicação do lúdico no ensino da matemática é vasta e diversificada, abrangendo desde atividades simples até simulações mais complexas.

3.6 Jogos de Tabuleiro Matemáticos

Jogos como "Quebra-Cabeça das Frações" e "Jogo da Multiplicação" proporcionam uma maneira interativa e envolvente de praticar conceitos matemáticos. Esses jogos estimulam a competição saudável entre os alunos, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão de operações e estruturas matemáticas.

3.7 Construção com Materiais Manipulativos

Atividades com blocos de construção e tangrams permitem que os alunos visualizem e manipulem formas geométricas, explorando relações espaciais e propriedades matemáticas de maneira prática.

3.8 Simulações Matemáticas Interativas

O uso de simulações em ambiente virtual pode oferecer aos alunos a oportunidade de explorar fenômenos matemáticos em um contexto realista e dinâmico. Por exemplo, simulações de crescimento populacional ou de movimento de corpos celestes podem ajudar os alunos a compreenderem conceitos matemáticos abstratos de maneira tangível.

3.9 Impactos Positivos no Processo de Ensino e Aprendizagem

aplicação do lúdico no ensino da matemática tem demonstrado impactos positivos tanto no aprendizado dos alunos quanto na atuação dos educadores.

3.10 Aumento da Participação e Colaboração

Atividades lúdicas incentivam a interação entre os alunos, promovendo a colaboração e a troca de ideias. O trabalho em equipe em jogos matemáticos desafia os alunos a comunicar suas estratégias, promovendo a clareza conceitual e a argumentação lógica.

3.11 Ampliação da Autonomia e Autoconfiança

oportunidade de explorar a matemática por meio de atividades lúdicas ajuda os alunos a desenvolverem um senso de autoeficácia. Ao superar desafios e alcançar objetivos em um ambiente lúdico, eles cultivam a autoconfiança em suas habilidades matemáticas.

3.12 Versatilidade e Adaptação ao Contexto Educacional

abordagem lúdica pode ser adaptada a diferentes níveis educacionais e contextos de ensino. Desde a educação infantil até o ensino superior, o lúdico oferece uma estratégia flexível para abordar conceitos matemáticos complexos.

4 Discussão

A discussão sobre a importância do lúdico no ensino da matemática abre espaço para análises abrangentes sobre os desafios e benefícios dessa abordagem, bem como sua relevância no cenário educacional con-

temporâneo. A integração do lúdico na matemática desencadeia reflexões profundas sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

4.1 Equilíbrio entre Diversão e Aprendizado

Um dos pontos cruciais na discussão é o equilíbrio entre tornar o aprendizado divertido e garantir a compreensão dos conceitos matemáticos. Embora o lúdico possa despertar o interesse dos alunos, é importante evitar que o foco na diversão suprima a substância do aprendizado. Educadores devem considerar cuidadosamente como os elementos lúdicos complementam os objetivos educacionais e incentivam uma compreensão profunda.

4.2 Preparação para um Mundo em Mudança

A discussão também se estende à preparação dos alunos para um mundo em constante evolução. A sociedade atual demanda cidadãos capazes de resolver problemas complexos, colaborar em equipes multidisciplinares e aplicar conhecimentos em contextos variados. O lúdico, ao promover habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, oferece uma base 3. Abordagem Personalizada e Diversificada: sólida para a formação de indivíduos aptos a enfrentar os desafios do futuro. A implementação do lúdico possibilita uma abordagem personalizada e diversificada ao ensino da matemática. Cada aluno possui um estilo de aprendizagem único e responde de maneira diferente às atividades lúdicas. Isso exige que os educadores sejam flexíveis e criativos na seleção e adaptação de atividades, a fim de atender às necessidades e preferências individuais dos alunos.

4.3 Enfrentando a Ansiedade Matemática

A discussão sobre a integração do lúdico na matemática também levanta questões sobre a ansiedade associada à disciplina. Muitos alunos experienciam ansiedade quando se deparam com problemas matemáticos. A abordagem lúdica pode ser uma maneira eficaz de aliviar essa ansiedade, permitindo que os alunos se aproximem dos conceitos de maneira gradual e positiva, fortalecendo assim sua confiança e autoestima.

4.4 Desenvolvimento de Habilidades Além da Matemática

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de habilidades além das matemáticas por meio do lúdico. A colaboração, a comunicação eficaz, a resolução de conflitos e a liderança são exemplos de habilidades sociais que podem ser cultivadas através de atividades lúdicas. Essas habilidades são cruciais para o sucesso na vida pessoal e profissional.

4.5 Desafios na Implementação e Formação de Educadores

A discussão também inclui desafios na implementação do lúdico no ensino da matemática. Educadores precisam de capacitação e orientação para projetar e integrar atividades lúdicas de maneira eficaz. Além disso, a infraestrutura e os recursos adequados devem estar disponíveis para apoiar essas abordagens.

4.6 Necessidade de Pesquisa Contínua

A discussão ressalta a importância da pesquisa contínua para avaliar o impacto do lúdico no ensino da matemática. Estudos longitudinais podem fornecer insights sobre como o lúdico afeta o desempenho acadêmico a longo prazo, a atitude em relação à matemática e as trajetórias de carreira dos alunos.

4.7 Perspectivas Futuras e Inovação

Por fim, a discussão sobre o lúdico no ensino da matemática impulsiona a busca por inovação e novas abordagens pedagógicas. A tecnologia, por exemplo, oferece oportunidades para a criação de ambientes virtuais de aprendizado lúdico, onde os alunos podem explorar conceitos de maneira interativa e imersiva.

Em suma, a discussão sobre a importância do lúdico no ensino da matemática abre um diálogo crucial sobre como repensar a educação matemática para atender às necessidades dos alunos do século XXI. Ao equilibrar diversão e aprendizado, promover habilidades essenciais e enfrentar desafios educacionais, o lúdico emerge como uma ferramenta poderosa para transformar a experiência de ensino e aprendizagem da matemática.

Conclusão

A incorporação do lúdico no ensino da matemática representa uma abordagem inovadora e promissora para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Ao criar um ambiente de aprendizagem interativo, envolvente e desafiador, o lúdico não apenas torna a matemática mais acessível e interessante, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais cruciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Esta discussão ressalta os benefícios tangíveis do uso de atividades lúdicas no ensino da matemática. Através de exemplos concretos, exploramos como jogos, quebra-cabeças e simulações podem estimular o pensamento criativo, reduzir a ansiedade matemática e fortalecer a confiança dos alunos em suas habilidades. Ao fornecer um ambiente no qual os erros são encorajados

como parte do processo de aprendizado, o lúdico cria um espaço onde os alunos podem se sentir mais à vontade para explorar e experimentar.

É fundamental destacar que a abordagem lúdica não se limita a tornar a matemática mais atraente, mas também prepara os alunos para um futuro em constante mudança. As habilidades desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, são essenciais para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea.

Apesar dos desafios na implementação e da necessidade contínua de pesquisa, a abordagem lúdica oferece uma oportunidade empolgante de revolucionar a educação matemática. Educadores têm a chance de se tornarem facilitadores de aprendizagem, guiando os alunos em uma jornada de exploração e descoberta. Ao adotar o lúdico como uma ferramenta pedagógica poderosa, podemos criar uma nova geração de alunos confiantes, motivados e preparados para enfrentar os desafios intelectuais e práticos que aguardam no mundo em constante evolução. Portanto, a importância do lúdico no ensino da matemática não pode ser subestimada, pois representa um passo significativo em direção a uma educação mais eficaz, inclusiva e impactante.

À medida que olhamos para o futuro da educação matemática, a abordagem lúdica se destaca como uma estratégia que transcende fronteiras e cultiva uma nova mentalidade em relação à matemática. Ela desafia a ideia de que a aprendizagem deve ser restrita a métodos convencionais e incentiva educadores e alunos a explorarem a disciplina de maneiras criativas e envolventes. No entanto, é essencial reconhecer que a implementação bem-sucedida do lúdico no ensino da matemática requer esforços coordenados entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. Investir em treinamento de professores, desenvolvimento de materiais educativos inovadores e infraestrutura adequada é fundamental para garantir que a abordagem lúdica alcance todo o seu potencial. Além disso, a contínua pesquisa e avaliação dos impactos do lúdico no aprendizado dos alunos são essenciais para informar as práticas educacionais. Estudos aprofundados podem fornecer insights valiosos sobre como o lúdico influencia a retenção de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a atitude em relação à matemática ao longo do tempo.

Em última análise, a importância do lúdico no ensino da matemática é respaldada por sua capacidade de redefinir a experiência educacional e abrir portas para um aprendizado mais significativo e duradouro. Ao abraçar a ludicidade como uma ferramenta pedagógica, educadores têm a oportunidade de desencadear uma mudança positiva no modo como os alunos se envolvem com a matemática, permitindo que eles se tornem aprendizes ativos, curiosos e confiantes em um mundo cada vez mais complexo.

Ao concluir esta discussão, fica evidente que a integração do lúdico no ensino da matemática é mais do que uma estratégia educacional; é uma abordagem que molda o futuro da educação e capacita os alunos a se tornarem pensadores críticos, solucionadores de problemas e cidadãos engajados. Com dedicação e colaboração contínuas, podemos colher os frutos desse investimento, preparando uma geração de aprendizes matemáticos entusiasmados e preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

Referências Bibliográficas

Piaget, J. (1962). O jogo, o sonho e a imitação na criança. Nova Iorque: W.W. Norton & Company.

Vygotsky, L. S. (1978). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piaget, J. (1951). O jogo, o sonho e a imitação na infância. Norton & Company.

Papert, S. (1980). Logo: Computadores e educação. São Paulo: Brasiliense.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Princípios e padrões para o ensino da matemática. Reston, VA: NCTM.

Santos, L. R., & Lopes, J. B. (2017). Jogos matemáticos e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Revista Brasileira de Educação Matemática, 1(1), 179-197.

Mendes, I. A. (2019). O lúdico como estratégia de ensino de matemática: um estudo de caso. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14(1), 298-314.

Barros, J. S., & Pereira, A. M. (2020). A utilização de jogos no ensino de matemática: uma revisão da literatura. Revista Eureka, 17(2), 1-18.

Moura, J. R., & Oliveira, S. V. (2018). Contribuições dos jogos matemáticos para o ensino de matemática na Educação Infantil. Revista Práxis Educacional, 14(33), 474487.

Oliveira, L. R. D. (2016). O uso de jogos como estratégia de ensino de matemática na educação infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 1(2), 46-61.

Presmeg, N. (2019). Pesquisa sobre o jogo e a matemática. In O Manual Palgrave do Jogo Matemático (pp. 1-28). Palgrave Macmillan.

Resnick, M. (2017). Kindergarten ao longo da vida: Cultivando a criatividade por

meio de projetos, paixão, colegas e brincadeiras. MIT Press.

Boaler, J. (2015). Mentalidades matemáticas: Desenvolvendo o potencial dos alunos por meio de matemática criativa, mensagens inspiradoras e ensino inovador. John Wiley & Sons.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Aprendizagem e ensino da matemática na infância: A abordagem das trajetórias de aprendizagem. Routledge.

National Research Council. (2009). Aprendizagem de matemática na infância:

Caminhos rumo à excelência e equidade. National Academies Press.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometria e raciocínio espacial. In Manual de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da matemática (pp. 420-464).

Macmillan.

Sinclair, N., & Bruce, C. (2015). Matemática e brincadeira. In Segundo manual internacional de educação matemática (pp. 199-224). Springer.

Ribeiro, L. S., & Rodrigues, C. R. (2019). A utilização de jogos no ensino de matemática: Uma revisão integrativa. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 4(6), 54-69

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

EDSON JOSÉ CAVICHIOLI

RESUMO

Este trabalho enfatiza que a resolução de problemas é uma importante ferramenta metodológica que pode ser usada no ensino da matemática, trabalhada sem grandes rupturas no trabalho docente que, por meio 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. Por meio do desenvolvimento do presente estudo, o aluno necessita de novas técnicas que facilitem a compreensão e a aprendizagem, que haja significado prático e construtivo e não se percam em conceitos que inúmeras vezes que são apresentados para o aluno somente na forma de repetição sem sentido de algoritmos matemáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de problemas; Metodologia; Pesquisa.

ABSTRACT

This work emphasizes that problem solving is an important methodological tool that can be used in teaching mathematics, worked without major disruptions in the teaching work of teachers who, through practical applications of everyday life, can help students to expand their knowledge, improve interest, logical, abstract, playful and cognitive reasoning. Through the development of the present study, we became convinced that the student needs new techniques that facilitate understanding and learning, that have practical and constructive meaning and do not get lost in concepts that are presented to the student countless times only in the form of meaningless repetition of mathematical algorithms.

KEYWORDS: Problem solving; Methodology; Search.

1.INTRODUÇÃO

Por mais que haja teorias educacionais consistentes que considerem a aprendizagem como uma ação intencionalmente ativa por parte do aluno, em que a escola tem o papel de promover condições que estimulam a criatividade e criticidade em busca da compreensão e apropriação do mundo que o rodeia, os sistemas educacionais de modo geral, não favorecem a interação dos alunos com a realidade que os envolve.

Não incomum, as tecnologias de informação e comunicação, por exemplo, tão presentes no cotidiano das pessoas, ficam de fora dos planejamentos das atividades da escola, que costumam trabalhar saberes selecionados quase sem considerar as condições externas a ela, e justifica os conteúdos apresentados por serem necessários às próximas etapas escolares, trabalhando o conhecimento para que o aluno o utilize na própria escola e ignorando a necessidade de formar cidadãos para a sociedade, como se a escola estivesse fora dela.

Visando atender às necessidades da realidade cotidiana do aluno, a Resolução de Problemas como metodologia no ensino da matemática, busca o vínculo entre a sua aplicação prática e a parte cognitiva do aluno, procurando fazer com que os estímulos e as suas diversas técnicas desenvolvidas por inúmeros pesquisadores de renome nesta área revertam este quadro, aprimorando a abstração, o desenvolvimento do raciocínio lógico e desenvolvendo sua autoconfiança.

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.

Diante dos desafios do ensino de matemática, para contrapor a uma ideia do ensino através da repetição de algoritmos e em busca de uma educação crítica e significativa, propomos um trabalho que tenha 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.

A Resolução de Problemas por meio de atividades colaborativas, jogos matemáticos etc., podem despertar nos alunos maior capacidade e raciocínio para a aprendizagem matemática, voltada para o seu próprio cotidiano. A Resolução de Problemas, como metodologia para o ensino de matemática, pode facilitar a interação dos alunos com os conhecimentos a serem desenvolvidos, tendo em vista que apresenta a possibilidade

de um maior desafio e reflexão dos alunos no momento da concepção de ideias, conceitos e conhecimentos para a utilização no seu cotidiano, se comparado à resolução de repetitivas listas de exercícios, que somente servem como fim, resolução pela resolução, e não um meio para o aprendizado significativo de um conceito.

Como objetivos da pesquisa, busca-se por meio de pesquisas bibliográficas discutir e apresentar uma metodologia diferente da dominante para o ensino de matemática, onde, na maioria dos casos, os conceitos sobre objetos matemáticos são expostos aos alunos por meio de repetições de algoritmos quase sempre sem significado. E contribuir, por meio de reflexões baseadas em situações problemas como metodologia, com informações que possam ajudar o professor de matemática a fazer suas reflexões sobre os benefícios de utilizar a Resolução de Problemas em sala de aula.

A proposta dessa pesquisa beneficia a discussão sobre uma prática que visa ampliar, no ensino de matemática, a metodologia de Resolução de Problemas. Tais discussões, que no TCF se apresentam teóricas, dão subsídios para uma evolução também na prática, fortalecendo as ações e reflexões metodológicas do professor na elaboração dos seus fazeres nas aulas de matemática em busca do desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A importância da Resolução de Problemas no ensino da matemática começou a ganhar força na década de 1980, quando o NCTM – National Council of Teachers of Mathematics - (Conselho Nacional de Professores de Matemática), nos Estados Unidos, apresentou um documento "An Agenda for Action" (Uma Agenda para Ação), que estabeleciam os padrões de como os professores deviam trabalhar em sala de aula com Resoluções de Problemas. Outra mudança significativa aconteceu em 1990, quando o NSF - National Science Foundation (Fundação Nacional de Ciência), também nos Estados Unidos, financiou uma coleção, em larga escala, de projetos e materiais sobre Resolução de Problemas, inserindo assim essa metodologia como um meio de se ensinar Matemática. O processo de melhoria se estendeu até o ano 2000, quando foram lançados os "Padrões" 2000, que reformularam todos os conceitos e formas no ensino e aprendizagem da matemática e que no Brasil foram utilizados como base para concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BNCC, 2018).

A utilização da estratégia de Resolução de Problemas nas aulas de matemática está presente em diversos estudos na área de educação. Destacam-se aqui, os trabalhos de Lourdes de La Rosa Onuchic, Délia Lerner, Patrícia Sadovsky, Júlio César de Melo e Sousa (Malba Tahan). Os referidos estudos, pesquisas e influências no campo da educação matemática, em especial da Resolução de Problemas.

Lourdes de La Rosa Onuchic, doutora em Educação Matemática pela USP – São Carlos / SP, professora e pesquisadora voluntária da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro / SP, coordenadora do Grupo de Trabalho e Estudos em Resolução de Problemas (GTERP), ampliou seus estudos nesta área na State University of San Diego (SUSD) na Califórnia (USA). (ONUCHIC, 2007).

Em seu trabalho "A Resolução de Problemas na Educação Matemática, baseado nas perguntas: onde estamos? E para onde iremos"? Relata o contexto da formação do desenvolvimento da resolução de problemas, sua introdução como ferramenta no auxílio da aprendizagem de matemática, seus desenvolvimentos e como foram feitas as primeiras estratégias na introdução desse conteúdo. Para conduzir os trabalhos em sala de aula, Onuchic (2007) indica as seguintes etapas na metodologia de Resolução de Problemas: 1. Preparação do problema: selecionar ou elaborar um problema que será chamado de "problema gerador". 2. Leitura individual: cada aluno recebe uma cópia do problema e faz uma leitura. 3. Leitura em conjunto: formar grupos e solicitar uma nova leitura. 4. Resolução do problema: em um trabalho cooperativo e colaborativo, haverá participação de todos para a resolução do problema, todos devem trazer suas experiências e aquilo que já sabem para que, em conjunto, seja resolvido o problema. 5. Observação e iniciativa: o professor, neste momento, se torna apenas um observador e em momentos mais críticos ele organiza, consulta, média, intervém, controla e incentiva a aprendizagem dos alunos. 6. Exploração na lousa: neste momento serão expostos os diferentes resultados encontrados pelos alunos, para que sejam exploradas todas as respostas. 7. Estímulo: o professor convida os grupos a defenderem seus pontos de vistas a respeito do problema resolvido. 8. Promoção de consenso: ao professor cabe novamente o papel de mediador na análise feita das turmas em relação ao problema resolvido. 9. Formalização das devidas definições: após serem vistas todas as propriedades, as técnicas, as demonstrações, o professor finalizam com as orientações necessárias apontando as melhores formas que cada grupo pode usar para resolver o exercício em questão. 10. Proposição e resolução de novos problemas: nessa etapa, após a formalização das definições, o professor propõe aos alunos novos problemas para fixação de aprendizagem dos conteúdos trabalhados (ONUCHIC, 2007).

Não é tarefa fácil desenvolver o ensino/aprendizagem da matemática por meio da Resolução de Problemas. Tal metodologia

necessita de professores bem-preparados para o seu uso, pois os problemas precisam ser cuidadosamente selecionados. Além disso, é preciso observar, motivar e ouvir, mantendo os alunos confiantes na própria capacidade e fazendo da sala de aula um ambiente propiciador de tudo isso. (ONUCHIC, 2007).

A Resolução de Problemas na educação matemática nos dias de hoje, pode ser usada como uma ponte para outras teorias de educação. Essa prática se aproxima do ensino construtivista, sendo essa contrária ao ensino tradicional, voltado ao instrucionismo, rejeitado pelo fato que no ensino tradicional/instrucionista prevalece a figura do professor como autoridade plena e que o conhecimento é veiculado como parte dela. Nesse modelo, os alunos são passivos e só realizam a resolução conforme a vontade do professor expressa em seu ensinar. No construtivismo, os alunos são o centro do processo de aprendizagem e o professor age como mediador.

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.

A resolução de problemas não se restringe às aulas de matemática, nem mesmo fica limitado ao ambiente escolar. À medida que o aluno vai evoluindo na capacidade resolver problemas, torna-se mais fácil utilizar esse tipo de raciocínio nas diversas áreas de sua vida. Identificando a possibilidade de ampliar suas capacidades na escola e as utilizando no seu cotidiano, os alunos podem de forma autônoma, se desenvolverem cognitivamente de modo mais completo e consistente, aproveitando cada situação problematizada.

A resolução de problemas nas aulas de matemática pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Utilizar condições de aprendizagem com temas relevantes do cotidiano dos alunos na elaboração dos problemas aproxima a escola de suas vidas, despertando no aluno o interesse e uma busca pessoal pelo desenvolvimento cognitivo, o que ajuda a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico (ONUCHIC, 2007).

A resolução de problemas deve ser utilizada de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de investigação, de busca por outros meios de desenvolvimento, além dos apresentados formalmente pela escola e um caminho para que os alunos alcancem a autonomia no processo ensino/aprendizagem (ONUCHIC, 2007).

As visões de aprendizagem aqui apresentadas entendem que o trabalho usando a Resolução de Problemas como base para desenvolver conceitos matemáticos, deve considerar as várias possibilidades que os alunos usam para expressar suas ideias (ONUCHIC, 2007).

O professor deve problematizar o conceito a ser trabalhado com algo do cotidiano do aluno para facilitar que ele veja significado, o professor deve também disponibilizar tempo e espaço para que haja discussão entre os alunos e que essa discussão os ajude compreender os conceitos, questões presentes e as condições para resolução do problema, os alunos precisam se identificar no problema (ONUCHIC, 2007).

A Resolução de Problemas na educação matemática nos dias de hoje, pode ser usada como uma ponte para outras teorias de educação. Essa prática se aproxima do ensino construtivista, sendo essa contrária ao ensino tradicional, voltado ao instrucionismo, rejeitado pelo fato que no ensino tradicional/instrucionista prevalece a figura do professor como autoridade plena e que o conhecimento é veiculado como parte dela (ONUCHIC, 2007). Nesse modelo, os alunos são passivos e só realizam a resolução conforme a vontade do professor expressa em seu ensinar. No construtivismo, os alunos são o centro do processo de aprendizagem e o professor age como mediador (ONUCHIC, 2007).

A resolução de problemas não se restringe às aulas de matemática, nem mesmo fica limitado ao ambiente escolar. À medida que o aluno vai evoluindo na capacidade resolver problemas, torna-se mais fácil utilizar esse tipo de raciocínio nas diversas áreas de sua vida. Identificando a possibilidade de ampliar suas capacidades na escola e as utilizando no seu cotidiano, os alunos podem de forma autônoma, se desenvolverem cognitivamente de modo mais completo e consistente, aproveitando cada situação problematizada (ONUCHIC, 2007).

No trabalho com resolução de problemas, os alunos podem, em grupo, discutir as possibilidades de resolução, apresentando suas ideias e as confrontando com as ideias dos demais, favorecendo a interação com os colegas e com os conceitos envolvidos nos problemas. A resolução de problemas nas aulas de matemática pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Utilizar condições de aprendizagem com temas relevantes do cotidiano dos alunos na elaboração dos problemas aproxima a escola de suas vidas, despertando no aluno o interesse e uma busca pessoal pelo desenvolvimento cognitivo, o que ajuda a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico (ONUCHIC, 2007).

O desenvolvimento da argumentação e do raciocínio lógico nas aulas de matemática acontece a partir de atividades que dão aos alunos a possibilidade de se expressa-

rem. A resolução de problemas ajuda os alunos criarem suas hipóteses sobre o problema a ser resolvido e a verificarem se suas respostas têm validade, se são aplicáveis às condições do problema em questão. O aluno exercita o conhecimento linguístico nesse processo de criação e verificação, e isso auxilia o desenvolvimento da argumentação. Ele precisa convencer os colegas e a si mesmo de sua resposta, também desencadeia uma série de pensamentos com certa estrutura organizada para a resolução de problemas o que o faz desenvolver o raciocínio lógico (ONUCHIC, 2007).

A resolução de problemas deve ser utilizada de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de investigação, de busca por outros meios de desenvolvimento, além dos apresentados formalmente pela escola e um caminho para que os alunos alcancem a autonomia no processo ensino/aprendizagem (ONUCHIC, 2007).

Buscar um trabalho significativo com a matemática nas séries iniciais tem se constituído um grande desafio para os professores, pois na última década, as pesquisas oficiais de avaliação de desempenho apontam uma situação muito preocupante em relação ao ensino da matemática em nosso país. Muitas crianças terminam o Ensino Fundamental I, sem terem adquirido o domínio das quatro operações básicas e fundamentais da Matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão). Isto irá, certamente, refletir negativamente na compreensão dos alunos de conteúdos que serão ministrados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e também negar-lhes o acesso a muitas informações e saberes de seu dia a dia.

Essas dificuldades não são particularidades do Brasil, pois atingem as crianças de forma global. Inúmeros pesquisadores em diversos países buscam soluções para minimizar esse problema, dentre eles, destacamos as pesquisadoras Délia Lerner, Patrícia Sadovsky em outros na obra "Didática na Matemática: Reflexões Psicopedagógicas (LERNER, et al. 1996).

A partir de suas investigações, as pesquisadoras indicam quais os melhores caminhos para que as crianças aprendam o sistema de numeração decimal, mostrando principalmente a importância da escrita e da oralidade. Lerner et al. (1996) têm baseado o seu trabalho acreditando que as crianças desde cedo fazem a construção dos critérios de comparação entre os números, conseguem estabelecer alguma relação entre a posição dos algarismos e detectam regularidades ao se relacionarem com a escrita fragmentada da sequência numérica (LERNER, et al. 1996).

Os autores (LERNER, et al. 1996) destacam a importância de se trabalhar, primeiramente, com as crianças a noção dos "nós numéricos", isto é, as dezenas, centenas, milhares, e assim sucessivamente e só depois que elas tiverem esta noção é que deverá ser ensinado sobre os "intervalos numéricos entre os nós", ou seja, os números posicionais que estão entre os nós. Na prática, a criança aprenderia, inicialmente, as sequências de nós 10, 20, 30,100 e depois os números posicionais entre eles, no caso entre o 10 e o 20 teremos 11, 12, 13,19 (LERNER, et al. 1996).

Outro ponto bastante importante se dá quando a criança não domina o conceito dos "nós". Isto interfere diretamente no conceito que a criança tem da numeração falada, pois é a partir do modo que se fala os números é que a criança irá começar a escrevê-los. Para uma criança que não tem este domínio, isto se reflete quando ela, por exemplo, tem de escrever algum algarismo na forma centesimal, pois ao invés de escrever os valores de forma única, escreve colocando-os separadamente a centena depois a dezena e depois a unidade como se fossem valores separados (LERNER, et al. 1996).

Os autores sugerem quatro atividades didáticas básicas que devem ser propostas pelo educador que são: operar, ordenar, produzir e interpretar. Propõem também que sejam construídas duas grandes categorias de situações didáticas: uma delas é que seja vinculada a relação de ordem (comparar números, produzir e interpretar números) e a segunda, as operações aritméticas (conceitos básicos da matemática, regras e o porquê de cada situação, confrontando os resultados e procedimentos de cada aluno) (LERNER, et al. 1996).

Lerner, uma das maiores especialistas na didática da alfabetização em Lerner et al. (1996), ressalta a importância do conhecimento didático principalmente os específicos de cada área do conhecimento. A autora destaca ainda o importante papel da conciliação entre o que realmente acontece em sala de aula e as didáticas específicas, os conceitos metodológicos e as teorias que serão aplicadas pelo docente, esses itens são as bases para o êxito da aprendizagem da matemática (LERNER, et al. 1996).

Não existe uma fórmula mágica para ensinar, nem um método específico que faça o aluno aprender matemática, mas existem teorias que ajudam o professor a melhorar o seu processo pedagógico e oferecer ao seu aluno uma educação matemática de qualidade. A resolução de problemas está cada vez mais presente na vida do estudante e a situação do dia a dia exige que ele resolva os problemas do seu cotidiano (LERNER, et al. 1996).

Na busca de propor um ensino da matemática de qualidade, Malba Tahan (1965) construiu a sua obra baseada em desenvolver a criatividade do leitor, sempre buscado inserir o leitor no contexto da sua história. A sua obra transmite de forma "leve" o conhe-

cimento. A proposta de Malba Tahan (1965) de desafiar os alunos com aulas mais dinâmicas, é muito interessante para os professores de matemática utilizarem em suas aulas. (TAHAN, 1965).

Em seus livros, Malba Tahan (1965) apresenta a matemática como uma disciplina divertida e prazerosa. Ele dramatiza o contexto das suas histórias apresentadas na forma de um problema, e ao final da resolução, o problema é analisado não apenas matematicamente, mas também do ponto de vista da ética e da moral. A Resolução de Problemas se torna uma prática pedagógica importante para o ensino da matemática com o objetivo de valorizar uma educação matemática de qualidade, formando uma nova perspectiva para a sociedade avançar para um mundo tecnológico e humanizado. (TAHAN, 1965).

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.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a grandes dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos, talvez porque as metodologias utilizadas não alcancem os objetivos propostos, o ensino da matemática é um desafio a ser enfrentado por nós educadores. 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 ouvir de muitos alunos "não gosto de matemática", "não consigo entender", "onde irei usar isso?", "não irei escolher tal área para estudo porque tem matemática".

Por trás dessas falas, percebe-se que ocorreram deficiências no ensino do conteúdo matemático, seja pela metodologia utilizada, falta de conhecimento do professor ou ainda a dificuldade própria do aluno em raciocínio abstrato, cálculos, interpretação, etc. 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.

O Ensino da Matemática através da Resolução de Problemas, é uma importante e eficaz ferramenta de apoio para ajudar o aluno a trabalhar a necessidade de interação e aprendizagem que faz parte de sua formação. Foram inúmeros pesquisadores e cientistas das mais diversas áreas do conhecimento com décadas de dedicação e estudos que concluíram que o ser humano cognitivamente tem muito a ser explorado, cada um tendo o seu tempo de aprendizagem e podem ser bem produtivos e tal tempo deve ser respeitado.

REFERÊNCIAS

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.

LERNER, D. GALVEZ, G., BROUSSEAU, G., SANTALÓ, L.A., SADOVSKY, P.,

CHARNAY, R., PARRA, C. SIAZ, I. Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas.

Trad. Juan Llorens. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

ONUCHIC, L. L. R; ZUFFI, E. M. Revista Ibero-americana de Educação Matemática. O Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas e os Processos Cognitivos Superiores, setembro, 2007.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

ELAINE BERNARDETE DE LIMA

RESUMO

Este artigo científico teve por objetivo analisar a formação pedagógica dos professores a partir da ótica dos educadores que exercem a função de docentes no Ensino Fundamental das redes municipais de ensino. Este tema encontra embasamento e ancoragem teórica em uma das obras de Perrenoud (2000), denominada "10 novas competências para ensinar", assim como em produções de estudiosos que se dedicaram a pesquisar sobre a formação docente, considerando de extrema importância para os educadores que atuaram na Educação, tais como: Freire (2006), Alves (2008), Rios (2006) e Vasconcellos (2001).

Palavras-chave: Educação; Formação; Professor.

Introdução

Ressaltamos e salientamos que este artigo científico tem como objetivo geral a análise sobre a formação pedagógica dos professores que atuam nas redes municipais de ensino, a partir de uma ótica global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação da criança. Temos como objetivos específicos a preocupação em problematizar as representações produzidas acerca da educação/desenvolvimento da criança, possibilitando uma melhor atuação dos/as profissionais em diferentes contextos e trazer para a reflexão e o estudo acadêmico os problemas e desafios da formação inicial dos professores que atuam na primeira etapa do ensino fundamental.

Desta maneira, a formação pedagógica dos professores no Ensino Fundamental, é um tema imperioso para se analisar, pois, a maneira como esses educadores compreendem sua formação implica no seu fazer pedagógico cotidiano e, também em conceitos e pré-conceitos que tem sobre a educação.

Ressaltamos que a escolha do tema foi decorrente de observações realizadas em escolas públicas das redes municipais. Com frequência, foi possível observar na fala e na atitude de alguns educadores, a ausência da preocupação com sua autoformação e, também se mostravam satisfeitos com os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Acreditamos que esses educadores entendiam o conhecimento como algo estático, nesta visão, a formação docente do profissional de educação acabava sendo compreendida por estes educadores como algo transmitido pela faculdade, contrariando o que Alves e Garcia diziam [...] "o conhecimento jamais é dado ou está acabado, mas, ao contrário, está sempre em construção." (Alves e Garcia, 2008, p.75-76).

Salientamos então, que o conhecimento não deve ser considerado como algo parado e pronto, de acordo com Alves e Garcia (2008) ele é sempre provisório e, está em constante movimento, já que o ser humano se encontra sempre em constante movimento, descobrindo e redescobrindo verdades e novas verdades. É por isso que, [...] "Falar em verdade absoluta é acreditar na finitude do conhecimento." (Alves e Garcia,20008, p. 76).

Sendo assim, podemos compreender a competência como "saber fazer bem", o que segundo Rios (2006) estabelece uma relação com o fazer pedagógico e os conhecimentos adquiridos pelo educador. Por isso, [...] "Essa competência é, na realidade, a base de uma autoformação." (Perrenoud, 2000, p. 159.)

Desta maneira, toda prática é reflexiva, no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada. Uma parte de nossa vida mental consiste em pensar no que vamos fazer, no fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo.

Nesta concepção, pode-se compreender também, que esta prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e, sendo assim, o exercício do professor avaliar a sua prática reflexiva, poderia tornar-se um subsídio essencial para a sua autoformação.

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Salientamos a importância de considerar, que o professor deve fazer cotidianamente uma reflexão sobre sua prática pedagógica, porém esta reflexão não se limita apenas ao fato de saber analisar-se, mas como bem dizia Paulo Freire (2006), este educador precisa colocar a práxis em ação e, pensar e planejar o que irá fazer e, que seu fazer pedagógico seja consciente dos conhecimentos e tendências educacionais que nele estão incluídos, por último após a proposta, é de extrema importância que o professor analise como se deu sua prática, quais foram os aspectos positivos e, quais foram os aspectos que precisam ser melhorados.

Esta ideia aparece também, em uma das obras de Paulo Freire (2006), denominada por

"Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar", que aponta a avaliação da prática pedagógica docente como uma

forma de formação teórica e não como uma maneira de discriminar o educador. Para o autor a formação permanente existe na experiência de refletir sobre teoria e prática, sabemos que uma não existe sem a outra. Por isso destaca que para o educador,

[...] sua formação permanente autêntica – que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (Freire, 2006, p.14.)

Portanto, a responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe apresenta o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua prática docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

Desta maneira, compreendemos que a prática de pesquisar se torna, assim, um dos elementos de extrema importância para a formação do docente. O professor que pesquisa não se acomoda com os conhecimentos que já adquiriu, ele procura sempre mais sobre um determinado tema e, de uma forma mais abrangente começa a ver os problemas que fazem parte do cotidiano escolar de sua prática docente. É dessa forma, que o educador deveria agir,

[...] buscando clarear as questões, ver fundo e abrangentemente os problemas, com a finalidade de descobrir e, a partir da prática pedagógica, criar/apontar perspectivas para a educação que se está fazendo. (RIOS, 2006, p. 27)

Portanto, uma das competências profissionais do docente, mais fundamentais, seria,

[...] o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. (MELO apud RIOS, 2006. P.46)

Portanto, é importante, então, salientar que os domínios dos conteúdos que o profissional da educação necessita para desempenhar o seu papel de docente, deveriam ser articulados com o domínio das estratégias que permitam que ele realize seu trabalho pedagógico. O educador precisa trabalhar com seriedade e lutar pelo fim das injustiças, ao trabalhar com os alunos é necessário que sua prática seja emancipatória, que eduque para a liberdade.

Sendo assim, Freire (2006) nos apresenta que os educadores também são políticos e, ao fazer educação, consequentemente fazem política. E para que a democracia ocorra, estes professores, precisam lutar dia e noite por uma escola pensada e planejada para ouvir os educandos e que, com isso, possam ser ouvidos por eles também. Ao atuar desta maneira em sua prática docente, o educador está contribuindo para o pleno desenvolvimento de seus alunos e, fazendo com que a alienação e falta de conhecimentos que os privam e distanciam deste desenvolvimento acabe.

O DOCENTE COMO SUJEITO SOCIAL E POLÍTICO

Nos torna curioso observar que alguns docentes parecem não perceber o conhecimento da dimensão política de seu trabalho, desconsiderando o fato que é extremamente importante que este educador tenha um compromisso político e social. Compreendemos este compromisso político como a alteração que o professor decide fazer em sua prática para que seus estudantes tenham mais liberdade e autonomia para questionar e pesquisar. Esta ideia de mudança na prática docente é o que torna a ação do professor qualificada como competência, com isso, podemos apontar que,

Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de Sociologia, outra de Psicologia, ou de Biologia Educacional, muitas de Didática, para que se torne agente de mudanças. (IANNI apud RIOS, 2006, p.60)

Sendo assim, a partir desta percepção, compreendemos que um docente que se empenha em sua prática, que é competente no seu fazer pedagógico, é aquele comprometido em transformar em mais justa de democrática a sociedade em que vivemos, dessa forma, este docente precisa usar o seu saber e poder como elementos para que esta transformação ocorra, através da solidariedade e, não com um meio de dominar o desenvolvimento do educando. Nesta ótica, compreendemos que,

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. (RIOS, 2006, p. 65)

Por isso, pode-se compreender também, que no processo ensino/aprendizagem, o docente precisa atuar como mediador, já que uma de suas responsabilidades seria apresentar os conhecimentos, historicamente construídos pelo homem, ao estudante. Desta forma, será o professor quem mediará a relação estudante/conhecimento. Entretanto, para que esta situação ocorra, é de extrema importância que este educador saiba fazer bem o seu papel e, também que ele tenha

uma visão crítica e reflexiva sob a mediação que estabelece entre o conhecimento e o estudante.

A partir desta ótica, podemos notar também, que a escola é o ambiente em que o estudante estabelece contato com o saber historicamente construído pelos homens, porém a escola não é o único lugar em que este contato é estabelecido. O estudante, também pode apreender através das relações socioculturais, que estabelece com os outros colegas, com as outras maneiras de pensar e questionar este conhecimento.

Sendo assim, é preciso considerar o conhecimento como algo em movimento e transitório, que pode ser questionado, pesquisado, construído e reconstruído. Quando nos referimos ao conhecimento, estamos utilizando esta palavra como um leque que abrange todas as atividades produzidas ou cientificamente comprovadas pelo homem. Todas as aprendizagens que aconteceram no passado, a cultura construída historicamente por um povo, os mitos enquanto representações de uma cultura, as memórias e os sonhos de um determinado grupo.

Portanto, não podemos pensar na formação de professores, sem antes entender e acreditar no professor, além de um mediador, também como um agente, um sujeito de transformações e de mudanças. Para que isso ocorra, este educador não poderá "fazer de conta" que não vê a realidade a qual está inserido, ou mesmo fantasiar ou criar uma nova realidade que esconde e ofusca a real. A realidade a qual nos referimos é o chão da sala de aula, da prática docente do educador, dos desafios que ele encontra em seu cotidiano, da heterogeneidade de conhecimentos, culturas e maneiras de aprender de seus educandos.

Por isso, Vasconcellos (2001) nos mostra que os educadores que têm consciência de sua função social e política, que atuam como professores mediadores e sujeitos de alteração da realidade, atuam com a realidade encontrada no cotidiano docente e, não ficam fantasiando ou fingindo que não veem. Por isso, acredita e afirma que,

> [...] o professor, se quer ser efetivamente professor, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula; não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos e com eles tem de trabalhar, é esta a escola, é este o país. [...]
>
> (VASCONCELLOS, 2001, p. 67.)

Este autor nos faz perceber que quando o professor vê a realidade da maneira como ela se apresenta, sem ficar fantasiando-a ou criando uma outra para se acomodar, ele se depara com as dificuldades encontradas no cotidiano docente. Diante dessas dificuldades, alguns educadores têm a tendência de se acomodarem, acostumarem ou aceitarem os desafios da maneira como se apresentam, sem ao menos tentarem investir na mudança.

Sendo assim, compreendemos também, que para o educador alterar a realidade a qual está inserido, é preciso que ele seja exigente consigo mesmo e, que tenha uma opção consciente referente à tudo o que ele acredita sobre educação. É preciso que este educador reflita sobre o que vai fazer com a educação de seus estudantes, sem esquecer do tipo de educação que fizeram para ele. Por isso, acreditamos que a partir de seu fazer pedagógico em sala de aula,

> [...] o professor pode estar participando de todo o movimento de transformação da realidade. Todavia, é preciso que esta possibilidade se efetive, é preciso que assuma uma postura crítica diante dos desafios que estão colocados no cotidiano. (VASCONCELLOS, 2001, p. 76.)

Portanto, antes de assumir uma postura crítica, é necessário que o educador acredite na possibilidade de mudança, que tenha autoconfiança na capacidade de transformar sua prática pedagógica, que eduque para a liberdade, para a autonomia, permitindo que seus estudantes pensem, questionem, critiquem, levantem novas hipóteses, que construam e reconstruam os conhecimentos. Portanto, este educador jamais poderá menosprezar a capacidade seus estudantes e aliená-los para a vida, privando-os de uma visão de mundo ampla e global.

A partir dessa ótica, devemos compreender que o educador, como um agente de mudanças e transformações, precisa educar seus estudantes para não aceitarem tudo o que lhes é fornecido e oferecido, já que eles são de certa maneira "inimigos" da formação e do conhecimento, porque manipulam a nossa maneira de agir, de pensar, ou seja, a nossa cultura, fazendo com que, perdemos, paulatinamente a nossa identidade e essência, sem ao menos perceber essa manipulação. Portanto o professor, além de dominar os conteúdos das aulas que dará para seus estudantes, também precisará educá-los para agir no mundo de uma maneira mais consciente e menos alienada.

Atualmente, os cursos de licenciatura de todo o país estão se ajustando às Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo ciclo de plena implementação se esgota, em prazo já prorrogado, em julho de 2018 (BRASIL, 2015b). Nesse contexto, impõe-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, agora orientada por novos marcos e critérios. Ao mesmo tempo, desafios e problemáticas

recorrentes em pesquisas sobre a formação docente no país ainda não foram superados, exigindo-se, para tanto, novas configurações de cursos e a implantação de novas práticas de formação inicial, para além das previsões normativas e regulamentares, que se relacionem efetivamente com as transformações sociopolíticas em andamento, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização de toda a educação básica.

Foi a partir dessa realidade concreta e dessa vivência atual que se deu a produção deste artigo, no sentido de compartilharmos algumas impressões e reflexões analíticas que nos ocorreram quanto a alguns desafios e demandas atuais da formação de professores em nosso país, com base em estudos que realizamos ao participarmos da recente reconstrução de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Além dos atuais desafios e demandas, a formação docente é, reconhecidamente, uma ação complexa, sobretudo quando se reflete a respeito do papel do professor, bem como sobre sua função social.

Para Serrazina (2012, p. 267), "ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI". Por sua vez, Imbernón (2009, p. 8) apresenta elementos que contribuem para a compreensão do que seriam essas incertezas, que dizem respeito ao fato de que "os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social, e, portanto, a formação, mudaram muito".

É sabido que sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorientações na formação de professores e que novas mudanças continuarão ocorrendo. Contudo, para Imbernón (2009, p. 8), as transformações dos últimos decênios foram especialmente bruscas e "deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos". Dentre outros aspectos, isso traz à tona a fluidez, a volatilidade e a superficialidade de informações e conhecimentos que têm perpassado o cotidiano das pessoas de uma forma geral e, nesse movimento, o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras. Além do mais, esse processo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões.

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade de o profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação. Tais conhecimentos, saberes e habilidades têm se traduzido em demandas próprias do exercício da profissão docente, refletidas em discussões relacionadas à sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender, apontando-se para a necessidade de aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino. Tais demandas também têm se traduzido em desafios da contemporaneidade, associados à formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; no atendimento às características singulares de crianças, adolescentes, jovens e adultos; no desenvolvimento de ações inclusivas e emancipadoras dos alunos e no reconhecimento e valorização da diversidade.

Todos esses aspectos trazem à tona a reflexão de que "ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil" (IMBERNÓN, 2009, p. 90), que tem repercussão direta sobre os cursos de formação inicial de professores, exigindo que esses sejam repensados e reelaborados constantemente, na tentativa de se atender às demandas emergentes (MIZUKAMI, 2008; IMBERNÓN, 2009). Diante disso, neste artigo, teceram-se considerações analíticas e reflexões teóricas sobre alguns dos desafios e demandas que têm se apresentado na contemporaneidade à formação docente, a partir de marcos legais que regulamentam a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, focando principalmente alguns aspectos decorrentes da implementação das atuais DCN, estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015 (BRASIL, 2015b). Dada a amplitude do tema, buscou-se delimitar a análise a alguns aspectos dessas atuais DCN que se sobressaem no processo de atualização pelo qual passam, hoje, os cursos de licenciatura no país.

A formação de professores para atuarem em diferentes níveis de ensino da educação básica é permeada por questões recorrentes em debates e pesquisas no Brasil, sendo que, embora haja um aparato legal que normatize o assunto, mudanças significativas no processo geralmente não se constituem como efetivas, em decorrência de fatores como alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função

das novas demandas da contemporaneidade. Para Mizukami (2008, p. 215), dentre outros aspectos, os questionamentos postos e os que surgem são levantados tanto pela "necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças". Para se tecer considerações e reflexões sobre alguns dos desafios e demandas da formação inicial de professores no Brasil, é importante que se tenha uma compreensão acerca do papel desse contexto formativo mediante a legislação vigente e aos autores que abordam a formação de professores. A Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, define que "a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação" (BRASIL, 2015b). E, conforme preconizado no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os "cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura" (BRASIL, 2015b).

Nessas diretrizes são abordados aspectos que elucidam a base comum curricular de formação, que deve ser contemplada pelas diferentes instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura, perpassando pelos conhecimentos, saberes e habilidades que os egressos dos cursos de graduação deverão possuir e, portanto, o repertório desses elementos educacionais que deverá ser construído na formação inicial do futuro professor. Ressalta-se que, ao se definir por diretrizes a base curricular comum aos cursos de licenciatura, não se está, com isso, restringindo a formação de professores apenas ao curso de graduação. Nesse sentido, conforme apontado na literatura sobre o tema, tem-se um entendimento de que a formação docente, dada a sua complexidade, não se limita a uma instituição, contexto ou período temporal, ocorrendo, segundo Lima e Reali (2010, p. 219), "em vários contextos e instituições e ao longo de toda a experiência escolar e não escolar dos futuros professores". Isso está respaldado na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência se constitui em

"um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares" (LIMA; REALI, 2010, p. 221).

Seguindo raciocínio análogo, Passos et al. (2006, p. 195) complementam que a formação do professor é um processo contínuo, tratando-se de "um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas". Assim, como exemplo de diferentes contextos que podem integrar o percurso de formação da trajetória de vida e profissional do professor, destacam-se os quatros momentos explicitados por Imbernón (2011): o primeiro trata da experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; o segundo é o da formação inicial, proporcionando uma preparação formal, sistemática e específica; o terceiro configura-se como o período de iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições.

Dessa forma, a opção pela formação inicial do professor como contexto para as considerações e reflexões deste artigo decorre do fato de que, por meio das licenciaturas, a instância desse tipo de formação se constitui no único espaço institucionalizado que tem por finalidade o desenvolvimento do profissional docente para atuar na educação básica. Em virtude disso, a formação inicial é caracterizada por um "momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada" (MIZUKAMI, 2008, p. 216) e também possibilita dotar esses profissionais "de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade" (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos em nossas considerações finais, que pesquisar sobre a formação pedagógica dos professores torna-se extremamente necessário a todos os profissionais que atuam na educação.

Entretanto, não muito satisfatórias foram as observações realizadas nas redes municipais de ensino, em que por vezes alguns professores que atuavam no Ensino fundamental I, tinham apenas o magistério como formação pedagógica inicial e, o mais agravador, foi a fato destes profissionais talvez demonstrarem-se satisfeitos com esta formação, e não planejarem ampliar o seu conhecimento cursando, por exemplo, o nível superior.

Ressaltamos que é preciso considerar, que durante a realização deste artigo científico, tivemos acesso a alguns teóricos e estudiosos reconhecidos pela importância que atribuíram à formação pedagógica dos professores, como Perrenoud (2000), que nos esclareceu que o professor deve manter-se sempre atualizado e bem-informado sobre o que se refere ao campo da Educação. Para este pesquisador, o professor precisa saber administrar sua autoformação, tendo o conhecimento como algo inacabado e sempre

em processo de construção e reconstrução.

Assim sendo, poucos foram os professores encontrados que se sentiam insatisfeitos com sua formação e, que se formavam através de leituras e pesquisas com temas concernentes à educação. Estas leituras e pesquisas realizadas por estes professores questionadores, pesquisadores e críticos, sem dúvida refletiram de uma forma positiva em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, a maioria dos professores observados nem sempre apresentarem interesse em ampliar seus conhecimentos e, suas práticas pedagógicas tinham como base os conhecimentos de suas formações pedagógicas iniciais e de suas práticas e, nem as confrontaram com a teoria, já que acreditam em uma prática pedagógica sem respaldo teórico.

Para Paulo Freire (2006) uma formação permanente existe na experiência de refletir sobre teoria e prática, sabemos que uma não existe sem a outra. O autor defende também, que é dever do professor preparar-se e capacitar-se para atuar no campo da Educação, no que se refere ao domínio dos conteúdos que irá administrar em suas aulas. Ele nos esclarece também, que essa capacitação e formação precisam ser compreendidas como um processo permanente na vida do professor.

Percebemos assim, que os professores encontrados durante as observações, pareciam demonstrar não terem um conhecimento da dimensão política e social de seu trabalho, desconsiderando o fato de que é extremamente importante para o professor ter um compromisso político e social. Rios (2006) compreende este compromisso político e social como a possibilidade de o professor ajudar e participar na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, o professor atuaria como um mediador entre conhecimentos historicamente e culturalmente construídos pela sociedade, e o estudante. Por outro lado, o que encontramos nas instituições observadas, foram professores que talvez atuassem como mero reprodutores de conhecimentos, sem permitirem que seus estudantes questionassem, pesquisassem ou criticassem o conteúdo das aulas.

Sendo assim, após toda a pesquisa referente à formação pedagógica dos professores que atuam como educadores do ensino fundamental I e, também, após todas as observações realizadas, compreendemos que antes de assumir uma postura crítica, é necessário que o professor acredite na possibilidade de alteração da realidade, que confie na sua capacidade de transformar a prática pedagógica que realiza. Este professor precisa atuar com um parceiro mais experiente de seus estudantes, educando para a liberdade e autonomia. Permitindo que eles pensem, critiquem, questionem, construam e reconstruam os conhecimentos.

Entretanto, para que este profissional da educação exista, é necessário que aconteça também uma formação pedagógica inicial de qualidade, que prepare e lhe dê subsídios para trabalhar com a realidade atual da Educação. Este professor poderá agir como um agente participativo de sua formação pedagógica, buscando novos conhecimentos, sendo um professor pesquisador e nunca se sentindo satisfeito com os conhecimentos que já possui, estando sempre disposto a conhecer, buscar e construir e reconstruir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar. 16ª edição. São Paulo: Olho d'água, 2006. 127 p.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas Competências para ensinar. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000. 192 p.

PIMENTA, Selma Garrido, GONÇALVES, Luiz Carlos. Revendo o ensino de 2º grau.

Propondo a formação de professores. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1992. Pgs.93 a 113.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2006. 86 p. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 8ª edição. São Paulo: Libertad, 2001.205 p.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

ELIANE SILVA PIRES DE SOUSA

RESUMO

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e seus resultados mostram que apesar de ser do conhecimento dos educadores a importância dos jogos e brincadeiras para a estudantes, onde há certa resistência em permitir que ela brinque livremente e com isso prejudique o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Essa ideia precisa ser superada com a introdução de uma pedagogia que tenha o lúdico como ferramenta estratégica, isto é, que considere o desenvolvimento e a aprendizagem por meio dos jogos e das brincadeiras. Os jogos e brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância. Ao elaborar este artigo considero como objetivo principal levar o educador a repensar suas práticas educacionais e apropriando dos jogos e brincadeiras para que assim ocorra um ensino e aprendizagem significativos para o educando.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lúdico; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral do trabalho é fundamentar teoricamente as condições para a utilização do lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil, fornecendo, assim, ao professor, uma visão mais clara sobre a questão. Para contribuir também com essa visão mais clara, o trabalho traz entre seus objetivos mais específicos uma exposição ilustrada sobre jogos e brincadeiras tão afetas às crianças e que o professor com certeza também já conhece, mas que pode aqui vê-las com outros olhos, isto é, como forma de integrar ainda mais aprendizagem e ludicidade.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da inclusão dos jogos no desenvolvimento das crianças. Através dos jogos, músicas e brincadeiras podemos atrair a atenção, e dessa forma oferecer um novo método de aprendizagem diversificado e atraente. Dessa forma o educador com um trabalho pedagógico variado consegue desenvolver o cognitivo das crianças utilizando-se de diversas possibilidades educativas a fim de conseguir no final a avaliação do seu trabalho desenvolvido.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

É jogando que ela aprende, descobre, cria, se expressa, controla seus movimentos e sentimentos. Assim para entender o universo lúdico é fundamental compreender o que é brincar e para isso, é importante conceituar palavras como jogo, brincadeira e brinquedo, permitindo assim aos professores de educação infantil trabalhar melhor as atividades lúdicas.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesqui-

sa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

Sendo assim, a intenção deste trabalho é conhecer o cotidiano escolar e verificar como os jogos e brincadeiras podem contribuir no desenvolvimento da aprendizagem da criança no processo educativo, tendo como principal finalidade estudar e demonstrar que a utilização de práticas lúdicas em sala de aula na educação infantil pode colaborar no processo de aprendizagem das crianças.

Apontando como o brincar contribui para o desenvolvimento da criança.

Os jogos e as brincadeiras assim como outras atividades lúdicas são a principal atividade da criança, de qualquer criança, em qualquer parte do mundo, independente da sua cultura ou do meio em que ela vive e a razão é uma só: o lúdico faz parte do desenvolvimento da criança, do indivíduo. Crianças que não brinca não se desenvolve, não é apropria dos conhecimentos do seu meio, não cria as condições para a sua evolução emocional, intelectual, cognitiva e motora.

Tendo como base as considerações acima a questão colocada neste trabalho diz respeito ao papel do professor de educação infantil no seu trabalho junto às crianças de modo a não apenas aproveitar o lado lúdico do seu desenvolvimento como também ou principalmente, fazer desse lado a sua ferramenta pedagógica de modo a envolver a criança em atividades que contribuem sobremaneira para o seu desenvolvimento pleno.

JOGOS EDUCATIVOS E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. O adulto de maneira geral vê as atividades lúdicas quando praticadas por ele como atividades de lazer e ócio e quando se trata da criança, acredita que a brincadeira tem sempre valor educativo. Nem sempre é assim. O brincar é livre. Tem valor essencial no desenvolvimento dos seres, mas é também atividade criativa, de diversão e descontração. E, ainda assim, é no brincar que a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. Muitos estudos com crianças sugerem que o brincar da criança requer estratégias sociais de grande complexidade.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Segundo Ribeiro e Souza (2011), “os jogos educativos são aqueles que contribuem para formação das crianças e geralmente são direcionados para a educação infantil”. Estas autoras ainda acrescentam que, teoricamente os jogos estão divididos em dois grupos: os jogos de enredo e os jogos de regras. Os jogos de enredo são chamados de jogos imaginativos como, por exemplo, as fábulas que estimulam o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança, pois possibilitam que vivenciam e experimentam o comportamento do adulto.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO XADREZ E O ATO DE ENSINAR

O xadrez é um dos jogos de tabuleiro mais antigos e populares do mundo, apreciado por pessoas de todas as idades. Além de ser uma atividade divertida e desafiadora, o xadrez também possui uma série de benefícios educacionais. Neste texto, exploraremos a importância do xadrez na educação e como ele pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais em alunos de todas as idades.

Uma das principais habilidades desenvolvidas no xadrez é a capacidade de planejar várias jogadas à frente. Os jogadores precisam prever as jogadas do oponente, ajustar suas estratégias e antecipar possíveis obstáculos. Essa capacidade de planejamento e resolução de problemas também se reflete em outras áreas acadêmicas, onde os alunos precisam organizar suas ideias e encontrar soluções para desafios complexos.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

O xadrez é um jogo que exige um alto nível de concentração e raciocínio estratégico. Jogar xadrez regularmente ajuda os alunos a desenvolverem o pensamento crítico, pois eles precisam analisar diferentes situações, antecipar as consequências de suas jogadas e tomar decisões com base em uma avaliação cuidadosa das circunstâncias. Essa abordagem analítica é transferível para diversas áreas da vida acadêmica, como matemática, ciências e até mesmo redação.

No xadrez, os jogadores precisam lembrar-se dos movimentos das peças, desenvolver estratégias e lembrar dos padrões

de jogo. Isso ajuda a fortalecer a memória e aprimorar o raciocínio lógico. O xadrez também promove a capacidade de tomar decisões com base em fatos objetivos, bem como reconhecer a importância de considerar todos os aspectos antes de tomar uma decisão.

Para Piaget (1978), ludicidade é manifestação do desenvolvimento da inteligência que está ligada aos estágios do desenvolvimento cognitivos. Cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Em estudo anterior Piaget afirmou que:

[...] a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. Ao decorrer deste estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos" (PIAGET, 1973, p.89).

O xadrez é um jogo que exige paciência e perseverança. Os jogadores muitas vezes enfrentam situações difíceis, onde suas peças estão em desvantagem ou onde suas estratégias iniciais precisam ser alteradas. Através dessas experiências, os alunos aprendem a lidar com a frustração, a manter a calma e a buscar soluções alternativas. Essas habilidades são essenciais para superar obstáculos acadêmicos e para enfrentar desafios na vida cotidiana.

Embora o xadrez seja um jogo com regras definidas, ele também estimula a criatividade e a imaginação. Os jogadores são desafiados a pensar de forma original, a encontrar soluções criativas e a considerar diferentes abordagens para atingir seus objetivos. Essa capacidade de pensar fora da caixa é essencial não apenas na educação, mas também na resolução de problemas no mundo real.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

O xadrez é muito mais do que apenas um jogo de tabuleiro. Sua importância na educação é indiscutível, pois oferece uma ampla gama de benefícios para os alunos. Desde o desenvolvimento do pensamento crítico até o estímulo da criatividade, passando pelo fortalecimento da memória e do raciocínio lógico, o xadrez é uma poderosa ferramenta educacional. Portanto, é essencial que escolas e educadores reconheçam o valor do xadrez e o incorporem ao currículo, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades valiosas que serão úteis em sua vida acadêmica e além.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que "tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera

(PIAGET, 1978, p.119)". Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios

adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal demonstrar a importância para o professor em estar atento às ações lúdicas, isto é, aos jogos e brincadeiras das crianças, não no sentido de discipliná-las ou ainda de coibir suas atividades, mas, sim, de incorporar essas atividades na prática pedagógica.

Sabe-se que as crianças brincam para se desenvolver e também aprender. Criança que não brinca não se desenvolve e, da mesma forma, quando a criança não tem um significado lúdico para a sua aprendizagem a sua motivação não é a mesma. Motivar a criança para a aprendizagem promovendo ações lúdicas que incorporem jogos e brincadeiras na prática pedagógica tanto auxilia as crianças quanto o professor, pois enquanto elas aprendem de forma mais significativa o professor vê a sua tarefa mais facilitada.

Pelo que foi demonstrado no trabalho torna-se importante enfatizar que nem sempre os pais ou educadores permitem à criança brincar livremente, quer pelos riscos que as brincadeiras nos grandes centros urbanos representam, o que as obriga a brincar em espaços cada vez menores, quer ainda pela ideia de que ao invés de perder tempo brincando a criança podia estar aprendendo alguma coisa.

Mudar essa concepção é muito importante, e isso se torna mais fácil quando se descobre que é exatamente nas suas brincadeiras que a criança faz suas descobertas, interage com outras pessoas, o que contribui para a sua socialização, e ainda se desenvolve tanto física quanto intelectualmente. Incorporar jogos e brincadeiras na educação infantil como uma ferramenta pedagógica é, portanto, uma necessidade para as crianças, para o professor e para a educação.

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituiu-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Aprendizagem prazerosa é um processo que ocorre enquanto a criança brinca, não percebendo que está aprendendo. Desta forma elas se divertem e aprendem. Assim aprendizagem e prazer aliados ao lúdico, transformam-se em aprendizagem prazerosa. Tais aprendizagens acontecem de forma natural, espontâneas, motivadas pelas brincadeiras.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornando-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

O trabalho na Educação é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória O aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula se torne menos exaustiva e mais apreciada.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PEDAGOGIA FREINETIANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÉA VARELIANA DE PAIVA MELO PEREZ

RESUMO

O presente artigo relata um pouco da minha inquietação enquanto professora da educação infantil em uma escola que prega a pedagogia do educador Célestin Freinet. O objetivo desse trabalho foi compreender a importância das técnicas freinetianas no contexto da educação infantil. Após a análise com a base teórica: Pesquisa em livros, artigos acerca da temática, percebeu-se que as técnicas são importantes na educação infantil por estarem ligadas aos eixos da Comunicação, documentação, cooperação e afetividade, assim, auxiliando no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

Palavras-chave: Pedagogia Freinet; Técnicas de Ensino; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro a cinco anos na pré-escola tem como objetivo principal o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Dentro da pedagogia Freinet (1988), existem diversas técnicas de ensino que contribuem para o desenvolvimento dessas crianças, se fundamentando em quatro eixos: Comunicação, documentação, cooperação e afetividade.

Freinet (1988) foi um educador francês, que diante da realidade local onde morava e as inúmeras transformações ocorridas na época, defendeu uma educação voltada para o aluno participativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, para que o mesmo se sentisse integrante da sociedade e que as coisas aprendidas na escola, fossem levadas para a vida.

A importância das técnicas da pedagogia freinetiana no contexto da educação infantil é o tema que vai nortear todo esse artigo, surgiu na necessidade de compreender melhor o meu cotidiano como docente na "Escola Freinet" que faz parte da Cooperativa de Professores do Rio Grande do Norte (COOPERN), localizada na Avenida Hermes da Fonseca, Natal, Rio Grande do Norte, onde prevalece a metodologia de Freinet (1988) numa turma da educação infantil multisseriada, ou seja, crianças de 2 a 5 anos de idade.

Compreender as técnicas do educador Célestin Freinet (1988), desperta a curiosidade em investigar como técnicas voltadas para os quatro eixos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil, já que foge completamente do que estamos habituados tendo contato com a maioria das escolas do nosso país, muitas vezes, uma educação centrada no professor, onde o aluno não tem voz e muito menos vez, mas isso foge completamente do que o educador defendia, uma educação voltada para o aluno ser o autor principal do seu processo de ensino e

aprendizagem, numa visão em primeiro plano de cooperação e trabalho.

Para ele, é a atividade quem orienta a prática escolar e o objetivo principal da educação seria formar cidadãos para o trabalho, capazes de intervir no meio ao qual fazem parte, buscando no professor um estímulo a organização de todas as suas necessidades e inquietações. As técnicas de ensino criadas ao longo da vida por Freinet são canais que levam a comunicação, documentação, cooperação e afetividade.

Existem diversas técnicas de ensino do educador, mas para nortear esse trabalho foi selecionado o livro da vida, aula passeio e texto livre, percebemos que essas técnicas no contexto da educação infantil em uma turma multisseriada são mais eficazes. O livro da vida vai reunir atividades, conceitos dos próprios alunos, ou seja, eles são os escritores desse livro e tem importância fundamental, pois expressam memórias e retratam diferentes formas dos mesmos perceberem as aulas e a vida. A aula passeio é importante por ser uma forma da criança descobrir coisas novas, bem como, descobrir a si mesma, no ambiente externo ao de costume e o texto livre, as crianças vão registrar com o tema que quiserem por meio do desenho ou até mesmo da escrita, seus sentimentos, impressões sobre o mundo, o mais legal é que não é o professor quem diz o tema a ser escrito pelos alunos, o próprio aluno escolhe, além disso é uma maneira de conhecê-los melhor.

Como objetivo geral tem de identificar a importância das técnicas da pedagogia freinetiana no contexto da educação infantil e como objetivo específico tem de analisar a relação das técnicas freinetianas com os eixos da cooperação, comunicação, a

documentação e a afetividade, firmar a importância da utilização dessas técnicas em sala de aula por parte dos docentes, compreender a importância das técnicas livro da vida, aula passeio e texto livre como auxílio no processo de desenvolvimento da criança.

Para se alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, para reunir informações e dados que servirão de base para construir a investigação e chegar

ao resultado e a abordagem teórica utilizada foi a abordagem quantitativa que permite grandes quantidades de dados. As fontes utilizadas foram textos acadêmicos, livros, artigos ou sites especializados. Percebemos que as técnicas dessa pedagogia são importantes para o contexto da educação infantil por auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

OS EIXOS DA PEDAGOGIA FREINET

Freinet (1988) viveu treze anos na aldeia, participava dos trabalhos do campo em contato direto com a natureza. As suas obras são resultado de todas as experiências tidas num caráter inovador, diante da realidade da época. Como professor primário, sempre procurou compreender a educação e a política, valorizando o coletivo, o homem da periferia, as classes trabalhadoras, considerando o aluno construtor da sua própria realidade histórico-cultural:

Sua prática pedagógica fundamenta-se numa vivência cultural situada, cujo período histórico havia sido politicamente abalado por acontecimentos, cujo impacto trouxera mudanças profundas na sociedade e economias francesas: as duas guerras mundiais e a crise econômica de 1929. Embora bastante difícil esse período permitiu o contato entre as classes sociais distintas: Jovens da burguesia com camponeses e operários; intelectuais (a representatividade de professores primários foi significativa) e povo que, nas trincheiras, compartilhavam seus problemas e preocupações do após-guerra. (ELIAS,1997, p.14)

Além disso, se destacou como um dos educadores da corrente nova, que fugia da ideia do professor sendo o centro do saber e o aluno um receptor de conhecimentos. Freinet (1988) acreditava que a cooperação deve ser prioridade, seu objetivo era criar uma escola do povo com a pedagogia do trabalho, pois de acordo com a sua visão, a atividade é quem orienta a prática escolar, com o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, atuando de forma efetiva na sociedade ao qual fazem parte:

Aponta assim, para uma concepção original de trabalhar o meio educativo, ao propor uma metodologia da cooperação e atividade, totalmente diferente da utilizada na época, uma metodologia a que não satisfaziam mais os velhos instrumentos e deixava de lado os manuais escolares, símbolos da pedagogia opressiva do sistema capitalista. Sentiu que a reestruturação educacional precisava acontecer logo, que a competição e a hierarquia entre educadores precisavam ser substituídas por atitudes anti hierárquicas. Não era sua intenção impor um método de ensino intocável, mas dialogar, comparar resultados com os colegas, para juntos, construir uma nova pedagogia. Isso o levou a adaptar meios que ajudassem o professor e a escola a avançar rumo a uma sociedade em contínua em transformação. (ELIAS, 1997, p.15)

Freinet (1988) tinha uma preocupação enorme de que seus alunos levassem para a vida o que haviam aprendido no ambiente escolar, pensava em uma aprendizagem significativa, buscando recursos da própria realidade para auxiliar nesse processo:

Freinet entendia que o progresso depende da capacidade intelectual do indivíduo e é produto de sua ação. O conhecimento é melhorado por meio da observação das leis de hereditariedade, da influência do ambiente ou do processo de aquisição de conhecimento, e nisso via a escola, sem dúvida uma grande participação. (OLIVEIRA FORMOSINHO et all, 2007, p.148)

As novas técnicas servem de apoio para se alcançar esse objetivo, onde o próprio professor deve rever suas concepções em relação ao ensino e à educação, abrindo caminhos para que possam refletir sobre a realidade:

As novas técnicas- a Pedagogia do Bom Senso- possibilitaram ao professor rever a própria postura em relação ao ensino e a educação, abrindo todos os caminhos possíveis para que alunos e professores pudessem refletir sobre a realidade e sobre ela expressarem-se livremente. (ELIAS, 1997, p.15)

No eixo da comunicação temos a livre expressão que deveria ser utilizada em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar, o que ocorre na maioria das escolas é o professor apenas se expressando, mas o que deve ser feito é proporcionar meios dos alunos se expressarem para ter o início de uma educação eficiente e para isso ocorrer, o professor deve criar um ambiente apropriado, para que a criança sinta confiança:

A criança traz em si os germes para o próprio desenvolvimento e realização.

Basta o educador dar-lhe a palavra e proporcionar meios de manifestar-se. Assim, a criança vai expressar-se. Não o fará, se não sentir um clima de confiança e aceitação. Os conhecimentos das crianças, adquiridos nas trocas e cooperação mútua, são os pilares da construção da escola viva: A Escola Moderna. (ELIAS, 1997, p.38)

Todo professor deve compreender a importância da livre expressão que ajuda a superar o egoísmo, construindo a ideia de fazer parte do mundo e do imaginário no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno.

Todas as técnicas são bem praticadas se tiver a cooperação. A vida cooperativa pode ser difícil, mas é possível realizar. Ao começar pelo planejamento que deve ser flexível e construído com os alunos, sem perder a programação oficial exigida:

O planejamento é flexível, montado cooperativamente com os alunos, de forma a atender os programas oficiais e os interesses destes, sem perder de vista a programação oficial a ser cumprida. Do plano geral extraem-se os planos anuais, semanais e diários. Estes são o centro da organização: são individuais, discutidos sempre em conjunto professor- alunos, para melhor acompanhamento da apropriação- produção do aluno. Cada etapa vencida é avaliada, considerando-se, principalmente, o empenho do aluno no processo, isto é, um momento de reflexão para melhor encaminhamento de aprendizagem, quando se retornam as dificuldades e projeta-se a continuidade do trabalho. (ELIAS, 1997, p.66)

Não adianta o professor determinar todas as atividades que serão realizadas em sala de aula e fora dela, aceitar sugestões de atividades, conteúdos fazem as aulas mais prazerosas, pois tem um pouco do que os alunos estão necessitando no momento, é claro, que existem os documentos oficiais que não podem ser esquecidos, na educação infantil, temos como norteador principal os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), mais um planejamento flexível diante da realidade da turma faz com que os alunos sejam mais participativos em seu processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho cooperativo exige autodisciplina e desperta o interesse dos alunos. Um exemplo claro é no início das aulas a construção das regras de vida com a turma da educação infantil, se tratando de uma turma multisseriada, tem que criar maneiras para que elas possam entender e dar a sua opinião. As regras de vida, não são criadas apenas pelo professor, deve serem criadas em cooperativismo com toda a turma e serem lembradas durante o ano inteiro, nunca usar a palavra “Não”, sempre procurar usar a palavra “evitar”, exemplificando: “Evitar bater”, “respeitar colegas e professores”, essas regras são fundamentais para um melhor clima organizacional da turma e da escola.

Além dessas regras serem lembradas e construídas diariamente, existe um momento principal que elas devem ser enfatizadas, no qual chamamos de reunião cooperativa. O momento da reunião cooperativa é primordial para o trabalho, todos os alunos devem preparar seu caderno agenda. O aluno que assume a responsabilidade de gerente deve sugerir um tema para ser discutido de acordo com a semana, e assim abre-se a caixa do crítico, sugiro e parabenizo e cada educando tem a oportunidade de aprender a ouvir uns aos outros, realizando o exercício de autocrítica, pois no último momento eles têm que avaliar a si mesmo, além de que, apontamos encaminhamentos e definimos o Plano Semanal de Trabalho, onde os alunos junto com o professor vão discutir os conteúdos e atividades que serão trabalhados na semana seguinte e também se deve recapitular as regras de vida e modificar caso seja necessário.

O caderno agenda é um instrumento essencial para o educando trilhar uma maneira mais coerente de organizar o conhecimento, o mesmo tem a função de caderno, onde os alunos podem fazer registros das aulas, como também tem a função de agenda, nele deve conter os planejamentos, avisos do professor e da coordenação caso seja necessário, numa perspectiva de tateamento experimental, no qual o educando elabora, bem como, produz saberes.

No eixo da documentação, temos o registro da história que se constrói diariamente, mediante diversas técnicas como o livro da vida, correspondência, jornal escolar, texto livre entre outros. Em relação a essas técnicas que entra no eixo da documentação, é possível identificar a criança como produtora do seu próprio conhecimento juntamente com os professores:

Quanto às práticas de registro e documentação, é possível identificar não apenas a criança como produtora de marcas e saberes, mas também os professores. A criança produz registros que permitem a construção de memória sobre suas experiências, sua socialização e comunicação, e a organização de seus trabalhos cotidianos. O professor registra suas práticas e encontra, no movimento, canais de difusão e comunicação a outros educadores, produzindo um saber passível de ser apreendido por seus pares. Em suma, o registro e a documentação representam a valorização das experiências de crianças e adultos na instituição escolar, reconhecida como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução. Nesse sentido, professor e aluno mostram-se construtores de uma história singular e de conhecimentos. (ALMEIDA and MARQUES, 2007, p.232)

A documentação é uma ótima aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois pode favorecer a reflexão sobre a qualidade da didática, analisar o percurso didático- educativo com a finalidade de ampliar a consciência profissional, pensando no replanejamento ou até mesmo pode conservar memória das experiências, tendo sua relação com a identidade. Além de ser uma resposta para as famílias de que as crianças estão de fato aprendendo, por se tratar de uma metodologia que foge completamente do tradicional, alguns responsáveis tem receio quanto a resultados e o melhor resultado que se pode ter dentro do que Freinet pregava são os registros, mas não é qualquer registro, são registros significativos das crianças para que elas possam não apenas utilizar aqueles registros no ambiente escolar, mas em todos os lugares que passar, ou seja, levar para a vida.

Por fim dos eixos temos a afetividade tão importante na educação infantil e tão

enfatizado por Freinet. A primeira infância é uma etapa que se caracteriza como o período de adaptação progressiva ao meio físico e social, e nessa fase a afetividade contribui, sem dúvidas, para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, sendo um elo de ligação entre o objeto de conhecimento e as pessoas:

É possível pensar a afetividade como processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da construção da afetividade, contribui de forma significativa as diferentes modalidades de descarga dos tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (Wallon, 2010, p.04)

Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável em todos os aspetos é necessário que ela se sinta segura e acolhida. Por isso, é de extrema importância que o ambiente no qual a criança será submetida, seja ele qual for, proporcione relações interpessoais positivas e com uma abordagem integrada, enxergando a criança em sua totalidade.

A afetividade não se manifesta apenas em gestos de carinho físico, mas também deve estar presente em todas as técnicas freinetianas, em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, capacitando o indivíduo para que se torne um sujeito crítico, autônomo e responsável. Ela deve permear todos os momentos do desenvolvimento da vida da criança.

Técnicas freinetianas no contexto da educação infantil

O livro da vida, na educação infantil, tem importância fundamental, os alunos relatam suas experiências do cotidiano, expressam suas memórias e retratam diferentes formas de perceber as aulas e a vida. Com o auxílio do professor, o livro da vida resume atividades, conceitos entre outros.

O relato do dia a dia e as folhas, impressas e ilustrações, compunham o livro da vida. Basta viver com as crianças para perceber a riqueza e originalidade da expressão infantil...longe da escola! Por que não trazer isso para a sala de aula? Ao dar-lhe z palavra restabelece-se o circuito e a riqueza infantil desabrocha e se fixa, uma vez que a criança vai escrever para alguém e o seu texto vai ser lido, tem um objetivo. (ELIAS, 1997, p.64)

Vale ressaltar que antes do livro ser entregue, ele é lido, relido e enriquecido cooperativamente, até ficar o mais próximo da realidade possível, viabiliza o aprender- fazendo com arte e criatividade e deve ser usado como proposta de avaliação, pois aponta diversos caminhos que o aluno percorre para realizar suas diferentes aprendizagens. Segundo o método natural, assim como a criança aprende a falar naturalmente, também poderá aprender a ler e a escrever naturalmente. Nas palavras de Freinet (1977a, p. 14), "é a caminhar que a criança aprende a andar, é a falar que aprende a falar, é a desenhar que aprende a desenhar". (1996, p. 45).

A escrita do livro da vida se fazendo de maneira significativa, torna para a criança mais interessante, pois muitas vezes as crianças não se interessam pela escrita e leitura por não ter nada a ver com a sua realidade e quando se ver como próprio autor e ilustrador do livro, escreve e ler com mais entusiasmo, mesmo na educação infantil devese trabalhar dessa forma, para que desde cedo as crianças tenham contato com a leitura e escrita e o professor vai atuar como facilitador e pesquisador que compreende o seu aluno na sua integralidade.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por crianças e professores devem ser valorizados, respeitando a liberdade de expressão, a criação, o ritmo e a capacidade de cada um na elaboração coletiva, na relação ensino-aprendizagem. Dessa maneira,

Freinet (1977b), em "O método natural III", afirma que a escola é vida e não preparação para a vida. Tal concepção pedagógica e metodológica foi denominada pelo autor de método natural da aprendizagem. Conforme Freinet (1977a), em "O método natural I", a leitura e a escrita são adquiridas com o método natural, uma vez que, por meio das experiências de tateamento, a criança passa do desenho ao desenho com escrita (esta última explica o desenho):

Nessa "evolução" da escrita, na concepção do autor, a criança, primeiro, escreve nomes próprios de familiares e amigos bem como palavras que lhe interessam em particular, faz cópias de cartas, no processo de imitação do adulto, para então começar a escrever textos que inicialmente não fazem sentido, por não estarem escritos de modo convencional. Finalmente, sente necessidades de aprimorar suas técnicas para participar das escritas de correspondência e, principalmente, de tipografia, em que são impressos os textos das crianças corrigidos pelo professor junto à turma. Portanto, para escrever por si só, a criança, de acordo com Freinet (1977b, p. 121), "serve-se dos instrumentos e dos meios que estão à sua disposição, mas sempre dentro dos mesmos princípios da tentativa experimental". (RUIZ, 2007.p.2)

O livro da vida é importante em toda sua estrutura com seus autores e ilustradores, cada aluno participa desta atividade e se compreende como participante desse processo.

A escolha dos registros em um Livro da Vida é feita de maneira coletiva e democrática.

Freinet sempre teve uma visão crítica voltada para a infância, onde o processo educativo deve ser construído a partir das necessidades de cada criança, de cada turma, de cada escola, principalmente partindo da sua curiosidade, fazendo com que a criança se torne o personagem principal da sua própria aprendizagem.

A força da pedagogia Freinet se assenta na posição eclética e ativa que ele assumiu para desenvolver sua teoria de ensino que se alimenta das contribuições mais inovadores, seja no campo da psicologia, como da sociologia e da política, e se traduz em uma visão crítica de infância e em indicações técnicas viáveis para a melhoria e renovação da escola e, em particular da escola do povo. (SAVELI, ALTHAUS E TENREIRO, 2005, p.3)

O conceito de criança muda de acordo com cada sociedade, ou seja, sempre está em constante modificação. Freinet pensava na infância como uma fase de alegria que a criança tem para descobrir as coisas que as rodeiam.

A infância não é um saco que enchemos, é uma pilha generosamente carregada, cujos fios complexos mais cuidadosamente montados não correm o risco de deixar perder a corrente, rede delicada e poderosa, profusamente distribuída, que penetra até os mais secretos recônditos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia. (FREINET, 1978, p. 6)

A aula passeio é uma forma da criança descobrir coisas novas e conhecer a si mesma, surge no contexto escolar como reconhecimento do interesse da criança pelo ambiente externo da escola, não deixando de ser um momento que tenha uma aprendizagem significativa, pois possibilita contextualizar de maneira interdisciplinar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Vale ressaltar que a aula passeio deveria ser um componente curricular indispensável na educação infantil, destacando a construção de conhecimento que a mesma oferece às crianças.

Nessa perspectiva, a aula passeio é capaz de nos mostrar o quanto sair da sala de aula é importante para novas formas de pensar e agir sobre o mundo. Conduzir o aluno, para além dos muros escolares é proporcionar um novo sentido para a sua aprendizagem. Nas palavras de Freinet (1973) "Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta" (FREINET, 1973, p. 23), sem dúvida partindo disso, todos os registros serão mais elaborados e mais prazerosos.

Freinet, em sua teoria, valorizava a livre expressão, ou seja, o aluno por meio de suas técnicas, expressar formas de ver o mundo, e uma dessas técnicas é o texto livre, onde as crianças têm a oportunidade de se apropriar das palavras e fazer uso delas, sendo a escrita um instrumento cultural:

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 1978, p. 287).

Nessa perspectiva, o texto livre, pode ser um instrumento técnico, cumprindo sua função de ensinar a técnica, a combinação de letras para formar sons, o codificar e decodificar dessas letras, mas, também, podem assumir o caráter de expressar seus sentimentos, suas vivências cotidianas, na escola e fora dela.

O texto livre pode ser lido em roda, exposto em murais ou publicado em jornais, tornando-se, assim, um instrumento mais valorizado e a sua correção pode ser realizada de maneira coletiva. Por exemplo, a cada semana, o professor faz um sorteio e o aluno que ganhar será o seu texto corrigido coletivamente por toda a turma, para isso, é necessário, providenciar Xerox do texto para que todos possam acompanhar.

A técnica do texto livre na educação infantil, as crianças vão registrar por intermédio desenho ou até mesmo da escrita, suas impressões sobre o mundo, seus sentimentos, ideias entre outros, os alunos conseguem se expressar espontaneamente.

O texto livre, nova forma de trabalhar a leitura e a escrita que não dissocia a escola da vida, porquanto permite a liberação da expressão espontânea, motiva as crianças e estabelece o circuito de comunicação entre elas, os pais e os adultos, com prioridade sobre a aquisição de conhecimentos. (ELIAS, 1997, p.61 e 62)

Enquanto no texto sugerido o professor sugere o tema para os alunos desenvolverem, no texto livre, os próprios alunos escolhem sobre o que querem escrever, às vezes escreve sobre uma viagem, sobre uma situação que ocorreu triste entre diversas outras situações. Vale ressaltar, que o aluno pode fazer o texto livre onde quiser, o professor não pode limitar a realização do mesmo apenas para o ambiente escolar:

Assim, toda aprendizagem, no projeto freinetiano, deve possibilitar o conhecimento de suas próprias regras. O texto livre permite o aluno apropriar-se, com competência, da escrita, escrever sua visão de mundo; torna-se um instrumento libertador. A criança escreve o que quer, quando e como e onde quer e permite a vivência de uma situação de trabalho real, sério. A vida é algo mais sutil e evoluído que a descobertas da ciência, e a

criança um ser único e de múltiplas possibilidades. Sua vivência, sentimentos, vida pessoal e familiar e conhecimentos anteriores, quando trazidos para a sala de aula através do texto livre, são informações de grande valia para melhor conhecimento dos alunos. (ELIAS, 1997, p.63)

Por meio do texto livre, o professor passa a conhecer melhor o seu aluno, conseguem visualizar suas angústias, necessidades e dependendo do caso, solicitar a ajuda da família para junto com a escola intervir em determinadas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este trabalho de conclusão de curso foi totalmente desafiador, pois ao fazer a pesquisa bibliográfica, pude compreender melhor a minha prática enquanto professora da educação infantil numa turma multisseriada, ainda mais numa escola que faz parte da Cooperativa de Professores do Rio Grande do Norte, onde se utiliza em sua metodologia principal a do educador Célestin Freinet (1988) e diante da minha prática surgiu algumas inquietações sobre a metodologia e a sua eficiência no processo ensino e aprendizagem, principalmente em relação as suas técnicas, pois como professora, pratico com os meus alunos as técnicas do referido educador, mas até então, não entendia a importância nesse processo.

A pedagogia de Freinet (1988) estava envolvida com as classes populares, e mediante de sua metodologia ele nos encaminha para uma educação de qualidade, por isso, devemos usar suas técnicas como recurso em nossa prática pedagógica. Nesse trabalho, foi explanado os eixos da pedagogia Freinet (1988) e depois a importância das técnicas livro da vida, texto livre e aula passeio no contexto da educação infantil.

Vale ressaltar que Freinet (1988) criou ao longo de sua carreira várias outras técnicas, mas essas são as principais e acredito que no contexto da educação infantil as mais importantes. Percebemos que as técnicas são relacionadas com os eixos. Primeiro temos que compreender os eixos para depois compreender e praticar com as crianças as técnicas. Uma técnica que é realizada sem objetivo ela não terá resultado eficaz.

Conclui-se que as técnicas do educador Célestin Freinet (1988) têm importância fundamental no contexto da Educação Infantil por estimular o desenvolvimento integral dos alunos, preparando- os para intervir na sociedade ao qual fazem parte, as técnicas estão relacionadas com os eixos da cooperação, comunicação, documentação e afetividade, a utilização delas por parte dos docentes é de entender que são estimuladores dos alunos e não o centro do saber e que as técnicas livro da vida, texto livro e aula passeio, são importantes para crianças da educação infantil, pois dentro das mesmas encontramos todos os eixos e tudo isso contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de e MARQUES, Amanda Cristina Taegano Lopes. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.35, n;1, p-214-236, 2007.

ALTHAUS, Ms. Maiza Taques Margraf. TERNEIRO, Ms Maria Odete; SAVELI, Dra. Esméria Saveli. A Infância na obra de Freinet. In: Oliveira, M.S. (org). Fundamentos Filosóficos da Educação. Maringá: EDUEM, 2005.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet. Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação. 1997. Editora Vozes, Rio de Janeiro, Brasil.

FREINET, Célestin. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas – São Paulo: EPU, 1986.

FREINET. Élise. O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet. São Paulo, Francisco Alves, 1979; Inbernón, Francisco. Pedagogia Freinet. A atualidade das invariantes pedagógicas, 2012, Porto Alegre. Penso

RUIZ, Silvana Silvana Ortiz Vieira, professora da Prefeitura Municipal de Campinas e pós-graduada em Língua, Práticas Discursivas e Ensino, IEL- UNICAMP. Livro da vida uma prática de letramento escolar na educação infantil. 2007.

DEMOCRACIA NA ESCOLA: REALIDADE OU FICÇÃO

FABIANA SOUZA FARIAS

RESUMO

Este artigo trata de apresentar uma pesquisa realizada numa escola pública na cidade de Guarulhos sobre sua organização e estrutura com o objetivo de demonstrar como as relações democráticas ou não afetam esse sistema.

Palavras-chave: Democracia; educação; escola.

ABSTRACT

This article presents research carried out in a public school in the city of Guarulhos about its organization and structure in order to demonstrate how democratic relations or not affect this system.

Key words: Democracy; education; school.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa uma explanação aprofundada acerca de discussões realizadas no âmbito profissional e atreladas à pesquisa feita numa escola pública sobre a estrutura e funcionamento da escola em questão.

Esta pesquisa foi norteada pelos questionamentos apontados no roteiro de José Carlos Libâneo, tendo como ponto de partida o conhecimento do interior da escola e suas implicações diárias como recursos financeiros, organização de documentos e formações, e como ponto de chegada nossas próprias impressões acerca da realidade vivida e transmitida pelos entrevistados.

Deste modo, foi a partir das entrevistas e da observação do envolvimento, da rotina das pessoas enquanto permanecia no local que um determinado ponto chamou a atenção: o comprometimento e o interesse em promover as ações de maneira democrática, eficiente e organizada, embora houvesse contratempos notáveis. Portanto, o objetivo deste artigo é pontuar o histórico da Educação Brasileira que ainda influencia no interior das escolas e a forma como gestores, professores e funcionários se relacionam de forma democrática e como essas relações afetam os resultados das ações planejadas.

As referências são os autores estudados ao longo de minha carreira, buscando, neste caso, expressar de maneira mais livre e objetiva meus próprios apontamentos relacionados ao tema proposto.

1. A Educação Escolar no Brasil: Breve Panorama Histórico

A História da Educação no Brasil é marcada por rupturas que contextualizaram transformações expressivas na sociedade desde o período colonial à contemporaneidade. Uma análise crítica dessas rupturas possibilita a compreensão conceitual dos aspectos sociopolíticos, históricos, legais, pedagógico-curriculares e organizacionais da educação escolar brasileira, permitindo, portanto, uma reflexão abrangente do atual sistema de ensino a partir de um novo olhar.

A primeira grande ruptura ocorreu no Período Jesuítico (1549 – 1759) em que os portugueses trouxeram um modelo de educação europeia, catequizando os indígenas e criando a primeira escola elementar brasileira.

Após 210 anos desse modelo de ensino, os jesuítas são expulsos do Brasil e ocorre uma nova ruptura. Inicia-se, pois, o Período Pombalino (1760 – 1808) liderado por Marques de Pombal que pretendeu organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

A partir de 1808, com a vinda da família Real para o Brasil, tivemos um marco importante: a Imprensa Régia, permitindo a divulgação e discussão de ideias com a população letrada. Porém, vale ressaltar que a educação era uma questão secundária.

O próximo marco é referente ao Período Imperial (1822 – 1888), quando D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e cria a primeira Constituição brasileira, na qual dizia que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Passamos adiante para o Período da Primeira República (1889 – 1929) marcado por muitos fatos decisivos na nossa história, como é o caso da Semana de Arte Moderna, em 1922. Inicialmente, este período tem influência da filosofia positivista e há certa divergência entre os princípios de Comte, que defendia uma predominância literária, e a Reforma de Benjamim Constant que defendia a liberdade e laicidade do ensino.

Já no Período da Segunda República (1930 – 1936), foi preciso repensar a educação, visto que era necessária mão-de-obra especializada. Assim, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e também a Constituição dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

No Período do Estado Novo (1937 –

1945), a Constituição tira do Estado o dever da Educação, porém mantém a gratuidade do ensino primário. O capitalismo é explícito e, em 1942, é criado pelo Ministro Gustavo Capanema as Leis Orgânicas do Ensino que são compostas por decretos-lei que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e valoriza o ensino profissionalizante.

Quando surge a Nova República (1946 – 1963), é adotada uma Constituição de cunho liberal e democrática, determinando a obrigatoriedade do ensino primário e também passando para a União a incumbência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Outros fatores importantes de serem mencionados é que durante este período ocorreram significativos movimentos educacionais que corroboraram para uma transformação do pensamento educacional brasileiro como o método psicogênico de Jean Piaget que foi introduzido por Lauro de Oliveira Lima, em Fortaleza, em 1952.

No ano seguinte, criou-se o Ministério da Educação e Cultura e, certamente, em 1961, Paulo Freire, com uma didática própria de alfabetização de adultos, inicia um trabalho expressivo que segue até os dias de hoje.

Tratando do Golpe Militar em 1964, toda expressão populista que contrariasse os interesses do governo era abafada. Professores foram presos e demitidos e estudantes silenciados. Por outro lado, houve expansão das universidades e foi criado o vestibular classificatório. Também o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL com o intuito de erradicar o analfabetismo.

Após este período, especificamente entre 1986 a 2003, profissionais de outras áreas passaram a assumir postos na área da educação, havendo mudanças no cenário político educacional.

Daí para frente, a educação brasileira não passou por uma mudança qualitativa e percebe-se, através de dados oferecidos pelo próprio Ministério da Educação, que os estudantes não aprendem o que as escolas se propõem a ensinar.

Este panorama histórico evidencia uma educação pautada no autoritarismo e uma suposta modernização democrática, tendo como base um modelo escolar estrangeiro que não preconizou as especificidades da população, no caso os indígenas, mantendo por muito tempo uma educação escolar a partir do ponto de vista religioso.

Após uma ruptura com este sistema, inúmeras ações se sucederam criando normas, padrões e projetos políticos educacionais que, como sabemos, estão longe de solucionarem a questão da qualidade do ensino no Brasil.

A educação escolar contemporânea passa por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que decorrem, 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.

O país ainda luta contra o analfabetismo, ainda que a tecnologia avance expressivamente nos ambientes escolares. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 26 de agosto de 2021, o índice de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais foi estimado em 6,6% da população (207.750.291 milhões de pessoas). Em 2014, ele ficou em 8,3%; em 2013, a taxa era de 8,5% e, em 2012, era de 8,7%.

Embora os índices estejam caindo, muita coisa precisa ser feita. Neste sentido, avaliar a trajetória da educação brasileira a partir das influências metodológicas que permeiam o campo de ensino nos ajuda a reconhecer avanços e retrocessos.

Tendo em vista a trajetória mencionada, temos duas modalidades de

pedagogia, sendo elas a tradicional e a nova. A principal diferença entre elas é que na Pedagogia Tradicional (centrada numa vertente religiosa ou leiga) o foco é direcionado a “como ensinar”; já na Pedagogia Nova o foco é “como aprender”. Assim, temos duas correntes teóricas: Teorias de Ensino (até o final do século XIX) e Teorias da Aprendizagem (século XX em diante).

E assim podemos concluir este panorama histórico com a certeza de que o país esteve sempre em busca de novas estratégias e recursos que mobilizassem a qualidade do ensino, embora cercada por interesses diversos. No entanto, percebese também que muitas das mudanças ocorridas foram baseadas na metodologia, não considerando, de maneira expressiva a organização do espaço educativo.

2. A Educação Escolar da Sociedade Contemporânea

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos estão modificando o cenário escolar e os professores, assim como todos os envolvidos no processo educativo, vivenciam sentimentos de medo e frustração, quando não, incapacidade para lecionar. Isto porque os avanços da globalização fazem com que os profissionais da área

da educação estejam em permanente formação e, para isto, também é necessário que estejam dispostos a abrir mão de conceitos pré-estabelecidos para aprender novas formas de agir e pensar.

A revolução tecnológica certamente é decisiva no processo educacional, influenciando valores, atitudes e métodos de ensino, lembrando, que devido situações como negação por parte do professor ou cidades rurais, como exemplos, pode haver exclusão social e, ainda que se tenham aparatos tecnológicos na unidade escolar, também pode haver uma falsa inclusão.

Outro desafio da sociedade contemporânea é o de incorporar a democracia na gestão das unidades escolares, muitas vezes não compreendida pelos próprios gestores.

A falta de diálogo e da participação efetiva de professores, pais, alunos e comunidade nos planejamentos, reuniões e outras decisões a serem tomadas na escola geram impasses significativos, visto que a escola é o lugar onde se pretende formar cidadãos críticos.

Existem diversos programas e normatizações objetivando a reforma do sistema de educação brasileira, mas, na prática, o que se vê nas escolas é uma realidade deprimente: profissionais desmotivados, alunos sem perspectivas, pais e comunidades descrentes e gestores autoritários.

Felizmente, há exceções, com certeza. Porém, esta é uma triste realidade que vivenciamos no dia a dia de muitas escolas públicas pelo Brasil afora.

3. Uma análise qualitativa da estrutura e organização de uma escola pública da rede estadual de ensino

Nos meses de abril e maio de 2017, foi realizada uma pesquisa na E.E. Vereador Elísio de Oliveira Neves, localizada no bairro do Parque Cecap, município de Guarulhos, São Paulo, sobre a estrutura e organização da instituição. Esta escola atende um corpo social misto em vários aspectos, sendo muito procurada por alunos de bairros distantes em virtude de ser uma escola com bons índices nas avaliações externas e que preza pela disciplina e bom aproveitamento escolar.

A escola é um prédio antigo e, embora sejam necessárias algumas reformas, encontra-se em bom estado. No geral, os espaços de lazer e recreação, bem como secretaria e outros locais têm recursos limitados, contudo são bem aproveitados e há certo controle de qualidade no manuseio de materiais e mobiliários.

A instituição conta com recursos financeiros que não possibilitam extravagâncias nem mesmo a compra de novos maquinários como televisão, mas ainda assim, procura ter transparência nas dívidas e necessidades, buscando alternativas possíveis como colaboração da comunidade e também elencando os itens de compra tendo em vista o pedagógico, salvo casos de emergência como encanamento.

EM 2016, a escola passou por situações de conflitos internos e externos por causa de uma invasão por movimentos políticos e estudantis, tendo troca de diretor por duas vezes e uma queda no número de alunos devido uma reintegração de posse realizada pela prefeitura, que acabou mudando inúmeras famílias de bairro.

Este fator modificou a estrutura da escola, passando a ter menos salas de aula, refletindo, além de um número menor de alunos, menos vagas para atribuição de professores, e a retirada do cargo de uma das coordenadoras pedagógicas. Ainda assim, a unidade conta por volta de 100 funcionários, sendo 75 deles professores.

Conforme foram feitas as entrevistas, todos mencionaram que a escola tem uma gestão democrática e que há muita transparência nas ações planejadas e desenvolvidas. Contudo, houve algumas contradições que evidenciaram certa falta de conhecimento sobre o que de fato é democracia no ambiente escolar, assunto este tão debatido e frequente nas formações.

Assim, este fato foi marcando alguns aspectos ao longo da pesquisa tendo em vista os relacionamentos e o funcionamento da rotina escolar em virtude da comunicação e avaliação do trabalho desenvolvido por todos.

Embora cada funcionário tenha consciência sobre suas atribuições e responsabilidades, cabendo, inclusive, ao próprio indivíduo fazer uma autoavaliação de seu desempenho, sempre há circunstâncias que exigem desvios de funções ou mesmo a não execução de tarefas, devido incompreensão de fatores externos, não existindo uma avaliação dos trabalhos realizados no cotidiano, apenas o acompanhamento. Vale ressaltar que o mesmo não ocorre em relação ao pedagógico.

Neste sentido, destaco que as mudanças políticas no país e burocratização do sistema, de certa forma, impedem um perfeito funcionamento da rotina escolar, pois frequentemente há falta de pessoal, falta de verba para compra de itens do dia a dia como sulfite, merenda e ainda que se tenham situações adversas a serem enfrentadas no interior da escola, muitas das vezes fugindo das responsabilidades daqueles que atuam nela, ainda surgem novas demandas vindas da Diretoria Regional de Ensino, que ao invés de corroborarem com o trabalho, comprometem a qualidade das ações que já vinham sendo encaminhadas.

Durante todo o tempo permanecido na unidade escolar, houve grande demanda de resolução de problemas como a falta de professores e funcionários, precisando do apoio da coordenação e também da vice direção atuando nas salas de aula, já que não é permitida a dispensa de alunos.

Situações como esta, acarretam o desvio de suas funções, comprometendo o bom encaminhamento de ações como atendimento aos pais e professores.

Num todo, foi observado bastante comprometimento por parte dos professores em buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos e tendo sempre apoio pedagógico por parte da gestão, que sempre motiva e proporciona formações com vista a atender as demandas da escola, como no caso dos alunos com deficiências intelectuais.

Muitos projetos são elaborados e todos procuram trabalhar em conjunto, porém nem sempre os desafios são superados com êxito, principalmente pela falta de diálogo entre os pares ou pela participação sem motivação profissional.

A motivação é um fator em destaque, pois se percebe que os funcionários e professores, também alunos, ficam desestimulados com a falta de recursos e apoio do próprio Governo do Estado e da Diretoria Regional de Ensino, que sempre cobram muitos documentos e programas, avaliações que não são condizentes com a realidade vivida na instituição.

A fase crítica que o país tem vivido nos últimos anos está sendo sentida no interior da escola e ocasionando grande frustração e incertezas profissionais, em contrapartida, a demanda tem crescido, mas por conta disso tem-se perdido a qualidade na execução das ações, bem observado pela gestão da unidade.

Há muito que se fazer nesta e em muitas outras escolas. A qualidade educacional que tanto buscamos não é um mero sonho, mas talvez distante de ser conquistada devido tantos desafios a serem enfrentados.

Para isto, deve-se haver uma valorização dos profissionais da área através de formações e a construção de um Sistema Nacional de Educação que esteja atrelado ao Plano Nacional de Educação, combatendo a desigualdade e ao mesmo tempo valorizando-as.

O ponto forte desta pesquisa foi notar como uma escola grande busca lidar com os desafios diários de maneira transparente, proporcionando um ambiente de trabalho participativo e acolhedor, tendo foco no pedagógico e na valorização das ações desempenhadas por cada um dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gerir uma escola não é tarefa fácil. Não há receitas prontas. Ainda assim, busca-se o tempo todo a democracia e a valorização dos profissionais em meio a um turbilhão de desafios impostos diariamente.

A escola referida neste trabalho é bastante procurada por cauda de seu desempenho nas avaliações externas e porque é notado pelos alunos e comunidade o esforço em desenvolver ações que contribuam com o pleno desenvolvimento dos educandos, auxiliando-os a se tornarem cidadãos críticos e autônomos.

Ela tem um passado histórico enraizado no autoritarismo e conservadorismo, que aos poucos foram sendo traduzidos pelo ato democrático e social. Portanto, exigir mudanças drásticas não é o caminho. Mas, a participação é necessária.

Conclui-se, a partir da pesquisa realizada, que a gestão dos relacionamentos é um ponto crucial para garantir a democracia na escola, porém, também é preciso que cada indivíduo busque contribuir efetivamente nos planejamentos e na execução das ações propostas, participando ativamente do desenvolvimento dessas ações e avaliando, pois o feedback é essencial para rever o que não foi bem encaminhado como perceber as reais necessidades do grupo.

Esta participação fica, muitas vezes, apenas na fala das pessoas, enquanto na prática se esquivam de obrigações ou repassam para outros por não terem domínio do assunto, por não gostarem da atividade ou não terem conhecimento. Ainda assim, alguns preferem não opinar ou expressar suas verdadeiras angústias e comprometimentos por medo de represálias ou vergonha. Não há muita exposição e, geralmente, são sempre as mesmas pessoas que enfrentam os desafios com veracidade e união.

É claro que algumas observações acabam sendo superficiais do ponto de vista do período que ocorreu o acompanhamento, podendo ter interpretações equivocadas. Além disso, a Educação não pode ser engessada e nem é, por si mesma, visto que as propostas de ensino, os alunos, os professores e funcionário sempre estão se modificando por um processo natural emocional, biológico, estrutural etc. que já nos garante certa flexibilidade e mudanças.

Por fim, a escola ainda é o lugar onde se faz amigos e aprende a aprender.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed.

São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola teoria e prática. São Paulo:

Heccus, 2013.

MONTEIRO, Eduardo e MOTTA, Artur. Gestão Escolar: perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DO JOGO VIRTUAL XXX BASEADO NO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

FLAVIA NERI ROSA

RESUMO

Os jogos digitais podem ser a engrenagem motivadora em um processo de ensino-aprendizagem dos conceitos relacionados á grande área da computação, além de prover princípios e habilidades fundamentais ao indivíduo na sociedade contemporânea. Neste contexto este trabalho se propõe discutir o ensino da computação na educação básica e descreve o processo de desenvolvimento de um jogo digital voltado ao ensino da computação para o público infantil, a partir dos dez anos. Para isso, foi necessária a realização de pesquisas que ajudassem na compreensão do contexto no qual o jogo está inserido, bem como a organização das etapas de desenvolvimento. Atualmente o jogo possui uma versão de testes (beta) e pretende-se como trabalho futuro que o mesmo passe por um processo de avaliação junto ao público-alvo.

Palavras-chave: Ciência da Computação, educação básica, jogos educativos, jogos digitais.

1. INTRODUÇÃO

O assunto que será desenvolvido neste artigo está relacionado a pesquisa de um jogo eletrônico de plataforma Windows, Android e IOS para facilitar a resolução de problemas relacionados às frações de números racionais que geralmente são estudadas no 5° ano. Esse tema foi escolhido porque a maioria do grupo tem uma ligação íntima com a Matemática.

Dessa forma tem a facilidade de dividir os problemas maiores em pedaços menores que influenciam diretamente na absorção do entendimento pelos estudantes de maneira semelhante ao pensamento computacional. Para delimitar o foco do problema foi escolhido o 5° ano e a partir dessa primeira ideia foi realizado uma pesquisa via google formas para os estudantes que estão cursando o 5ºano e também aqueles que já passaram por este período com os principais assuntos abordados na matéria de Matemática. Como 50% o assunto de maior dificuldade ganhador foi o de fração de números racionais.

Essa pesquisa se justifica pela dificuldade que os alunos têm em querer aprender matemática, tendo como um fardo a serem levados para sua vida acadêmica e com os jogos esses conceitos é estimulado de uma forma sutil, agradável ao mesmo tempo desafiadora. A matemática ensinada na prática com sua função social e lúdica faz com que o aprendizado se torne leve e atrativo. Na prática docente e no dia a dia a necessidade da rapidez de raciocínio, da aceleração dos processos de ensino aprendizagem, o processo natural do desenvolvimento humano acaba ficando em segundo plano, sendo este a base fundamental para o desenvolvimento de suas aprendizagens que já eram estudadas por Piaget com a observação do desenvolvimento dos seus filhos. Esta pesquisa tem como seu eixo principal o lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil e com a assimilação dos saberes de maneira contextualizada que acompanharão os alunos ao decorrer do seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Com base nos princípios dos estímulos dos jogos e seus benefícios como atenção, concentração, cálculo mental e o desenvolvimento emocional, na frustração de perder uma partida e pensamentos estratégicos de como fazer melhor na próxima jogada. O objetivo desta pesquisa é demonstrar que o ensino da linguagem matemática não é apenas numérico, e sim, interpretativo e com os jogos como instrumento de auxílio no processo de ensino e aprendizagem cognitiva. Para que seja elaborado um raciocínio sequencial da pesquisa primeiramente será uma breve apresentação da história da educação, com citações de Brandão (1993) que a escola como meio social e a educação como um bem de mercado.

2. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

A matemática é uma ciência antiga e com o passar do tempo sofreu modificações com as evoluções. Roque (2012, p. 20) afirma que a matemática é um saber único, que teve nos mesopotâmicos e egípcios seus 18 longínquos precursores, mas que se originou com os gregos. Ora com base nas evidências, não é possível sequer estabelecer uma continuidade entre as matemáticas mesopotâmicas e gregas.

Partindo da observação da Roque pode-se estabelecer que como a evolução da sociedade e por inúmeros povos, o conceito matemático no país também tem se alterado com o passar dos anos. Há quem diga que a matemática como expressão da mente humana, reflete a vontade ativa, a razão contemplativa, e o desejo da perfeição estética. Seus elementos básicos são a lógica e a intuição, a análise e a construção, a generalidade e a individualidade. As informações citadas provêm de Courant e Robbins, 2000, p. 11. Os estudos consideram outras bases.

Roque (2012, p. 21) enfatiza que um humanista com vasto conhecimento matemático foi Regiomontanus, ele considerava que esta disciplina se dividia em dois pontos:

a geometria e a aritmética. Estas visões apontavam que a geometria estuda todos os ângulos e as figuras e isto está presente na vida. O ponto que se quer chegar é mostrar que os conteúdos matemáticos estão centrados na vida de qualquer pessoa. O cidadão realiza cálculos, observações matemáticas o tempo todo, mesmo que de forma inconsciente. A matemática iniciou no oriente por volta de 2000 antes de cristo a.C., os babilônios colecionaram uma grande quantidade de material o que chamamos de álgebra elementar.

Ela emergiu mais tarde nos séculos V e VI a.C. na Grécia como ciência no sentido moderno. Através dos tempos, os matemáticos têm considerado seus objetos, tais como números, pontos etc., como coisas substanciais em si. Uma vez que estas entidades sempre tinham desafiado tentativas de uma descrição adequada, manifestaram-se corretamente nos matemáticos do século XIX a convicção de que a questão do significado destes objetos como coisas substanciais não fazia sentido dentro da matemática, ou mesmo, em geral. Na escola aprende-se que trabalhar a matemática é explorar os números, entretanto, Courant e Robbins (2000, p. 1) afirmam que aprendemos a mecânica de lidar com frações e números negativos, mas para uma verdadeira compreensão do sistema numérico, devemos retornar a elementos mais simples. Enquanto os gregos elegiam os conceitos geométricos de ponto e reta como a base de sua matemática, admite-se modernamente como princípio orientador de que todas as proposições matemáticas deveriam ser redutíveis, em última instância, a proposições sobre os números naturais.

O ensino da matemática em sala de aula poderia e deveria passar por processos que fossem significativos aos alunos. Não é preciso pensar em questões filosóficas sobre os números, entretanto, um pouco de história matemática em todos os anos poderia tornar o conteúdo um pouco mais atraente. A aritmética é um assunto que se for explicado em termos de compreensão lexical oral o aluno poderá aprender de um modo mais fácil, por outro lado, se partir direto para os números sem que estes tomem seus devidos lugares de significado ao estudante não haverá uma aprendizagem concreta.

A lei da teoria matemática dos números naturais ou inteiros positivos é baseada na adição e na multiplicação de inteiros que obedecem a certas leis, a soma de dois inteiros é a mesma, não importando a ordem com que os números sejam colocados, ou seja, para termos o número 3 eu posso fazer 1 + 2 ou 2 + 1, é aonde chegamos ao famoso clichê, que diz o seguinte: "A ordem dos fatores não altera os produtos". O exemplo da questão aritmética foi exposto justamente para mostrar que entre um número e suas funções há uma história, nada é por acaso e jogado ao vento. O que se aprende no dia a dia é justamente para atender aos desejos da sociedade contemporânea, a sociedade do cálculo, dos avanços tecnológicos, que vive em um sistema binário. "Estas leis da Aritmética, são muito simples e podem parecer óbvias. Mas elas podem não ser aplicáveis a entidades diferentes dos números inteiros. Se a e b são símbolos não para inteiros, mas para substâncias químicas, e se a "adição" for utilizada em um sentido corrente, é evidente que a lei comutativa nem sempre se aplicará. Por exemplo, se alguém adicionar ácido sulfúrico à água, obterá uma solução diluída, enquanto a adição de água a ácido sulfúrico puro pode resultar em acidente para o experimentador". (Courant e Robbins, 2000, p. 2)

Os experimentos em matemática poderiam se tornar estratégias de sucesso para uma melhor aprendizagem. Esta contextualização entre os números isolados com o contexto e suas aplicabilidades são ações que podem servir de contributos educacionais. O caminho para uma educação emancipadora que considere o aluno e sua individualidade é uma ação pedagógica que não é real. O ser humano da "contemporaneidade" parece que vem se acostumando com o óbvio. Ouvem dizer que a matemática trabalha só com números e não se debruça para aprender um pouco mais, afinal, acaba criando antipatia pelo conteúdo e sua lógica de estudos sociológicos.

3. REPRESENTAÇÃO DECIMAL DO SISTEMA FRACIONÁRIO EM MATEMÁTICA

Por meio da pesquisa realizada neste Projeto Integrador, pode-se identificar que uma das principais dificuldades dos alunos do 5º ano na disciplina de matemática é a representação do sistema fracionário em sistema decimal o que envolve a divisão de números não inteiros.

A BNCC determina como currículo para o 5º do fundamental a representação dos números racionais de maneira decimal, assunto que envolve tanto o conhecimento dos conjuntos dos números racionais quanto a divisão dos mesmos para representação do número decimal. (BRASIL, 2018).

Pode-se compreender como números decimais a representação dos números racionais (Q) não inteiros, os quais por sua vez poderão ser expressos por vírgulas denotando as casas decimais como por exemplo a representação da metade de um inteiro de ½ pelo número 0,5. (GOUVEIA, 2019).

Ainda segundo Gouveia (2019), a leitura dos números decimais é feita pela união da parte inteira do número que está expressa à esquerda da vírgula e a parte fracionária que corresponde à quantidade de casas decimais à direita da vírgula.

Lachinski (2011) aborda a importância da representação dos números decimais

para o cotidiano. De acordo com o autor em suma os alunos apresentam dificuldades em trabalhar a habilidade com os números decimais, identificou como uma das possíveis causas ser a maneira mecanicista e abstrata com que é lecionada. Sugere, portanto, que o assunto seja transmitido relacionando situações vivenciadas pelo aluno no seu dia a dia e no seu cotidiano. Com isso, o aluno poderá estabelecer relações entre o conteúdo escolar e o conteúdo da vida, obtendo melhor compreensão do significado desses números e perceber a aplicação da disciplina para resolução de problemas na vida das pessoas.

Sendo assim o que se pretende desenvolver no Artigo é auxiliar a compreensão da divisão de fração para números do conjunto dos números racionais por meio da abordagem de jogos eletrônicos educacionais.

1. Conjunto dos Números Racionais

São todos os números que podem ser representados na forma de fração, com numerador e denominador inteiros e denominador não nulo. Dessa forma os números inteiros e naturais são considerados racionais. São frações os números com numerador e denominador inteiros e o denominador não pode ser zero. (OLIVEIRA, 2016, p. 22)

Ainda pode-se mencionar que segundo Gouveia (2020) “O conjunto dos números racionais é representado por Q. Reúne todos os números que podem ser escritos na forma p/q, sendo p e q números inteiros e q≠0.”

2. Pensamento Computacional

O Pensamento Computacional, como seu nome propõe, é a organização lógica do pensamento do indivíduo para otimizar seus resultados, como a resposta rápida de um software de um computador. Este termo data de meados dos anos 80, quando Papert em seu livro “Mindstorms: Children, Computers,26 And Powerful Ideas” (PAPERT, 1980, p. 182) utilizou o termo pela primeira vez na literatura internacional. Era um termo utilizado para denominar a tecnologia e seu papel no ensino, mas sem a intenção de difundir essas ideias na escola.

Nas décadas seguintes, houve inúmeras pesquisas relacionadas ao PC e sua definição. No ano de 2011, a International Society for Technology in Education (ISTE) em parceria com a Computer Science Teachers Association (CSTA) organizou e difundiu a “definição operacional” do PC que foi avaliada e aprovada por quase 700 professores de Ciência da Computação (CSTA/ISTE, 2011):

- Formulação de problemas de forma que nos permita usar um computador e outras ferramentas para nos ajudar a resolvê-los;
- Organização e análise lógica de dados;
- Representação de dados através de abstrações, como modelos e simulações;
- Automatização de soluções através do pensamento algorítmico (uma série de etapas ordenadas);
- Identificação, análise e implementação de possíveis soluções com o objetivo de alcançar a combinação mais eficiente e efetiva de etapas e recursos;
- Generalização e transferência deste processo de resolução de problemas para uma grande variedade de problemas.

Após a fusão de diversas fontes, propõe-se a seguinte definição para o termo:

“O Pensamento Computacional é uma capacidade criativa única, crítica e estratégica humana para dominar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou conjunta, através de passos distintos, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los de forma eficaz”.

O Pensamento Computacional possui quatro pilares principais que auxiliam o ensino e a criação de ferramentas que envolvem esta lógica. Um processo que envolve identificar a complexidade de um problema e dividi-lo em partes para melhor resolução (DECOMPOSIÇÃO). Cada uma delas pode ser analisada individualmente com maior atenção, identificando problemas similares que já foram resolvidos anteriormente (RECONHECIMENTO DE PADRÕES), focando apenas nas características mais importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (ABSTRAÇÃO). Por fim, regras simples podem ser criadas para resolver cada um dos subproblemas encontrados (ALGORITMOS).

Desta forma podemos identificar vários benefícios encontrados nesta linha de pensamento, seja em facilitar o entendimento de matérias complexas ou na criação de novas ferramentas de ensino por parte dos professores. Dentre eles:

- Criação de Empregos
- Alfabetização Digital
- Transversalidade
- Produtividade
- Trabalho em equipe

Aplicação das disciplinas estudadas no Projeto Integrador

1. Disciplina: Didática

O conteúdo estudado dessa disciplina norteia a realização deste artigo no desenvolvimento do plano de aula. Os conceitos aprendidos serão empregados para que realização desta seja prazeroso e eficaz para o aluno, sendo que no final tanto o professor como o aluno consigam alcançar seus objetivos.

2. Disciplina: Teoria da Aprendizagem

Neste projeto foi elaborado um plano de aula que contém a prática pedagógica: jogo, conforme o conteúdo abordado na semana 4 sobre o Construtivismo e Interacionismo: aproximações e divergência, mais precisamente na parte que enfatiza a importância do brincar na educação infantil. Os jogos servem para motivar as crianças que aprenderão brincando de forma descontraída.

3. Disciplina: Matemática Básica

A disciplina que orientou e relembro parte dos estudos sobre frações na terceira semana do curso: ensinando a dízima periódica transformado em fração e/ou frações equivalentes. Além disso foi base de qualquer estudo dentro da matéria de matemática.

4. O LÚDICO E A MATEMÁTICA

Machado (2014, p. 15) destaca que a matemática, como todas as disciplinas da escola básica é um meio para a formação pessoal, desempenhando papel fundamental na articulação entre a expressão e a compreensão de fenômenos; entre a análise argumentativa e a síntese que favorece a tomada de decisões, entre o enfrentamento de questões que a 22 realidade concreta continuamente apresenta e o recurso a instrumentos abstratos que constituem meios de aproximação de tal realidade.

Com as informações dispostas acima podemos compreender que o uso desta ciência deve ser trabalhado de forma com que o aluno lhe atribua sentido em seu processo de formação pessoal. Por meio das diversas disciplinas, os alunos adentram de maneira ordenada – de modo disciplinado, portanto – o fecundo e complexo universo do conhecimento em busca do desenvolvimento das competências básicas para sua formação pessoal. [...] Existe um acordo tácito com relação ao fato de que os adultos necessitam dela em suas ações como consumidores, como cidadãos, como pessoas conscientes e autônomas".

(MACHADO, 2014, p. 45)

A matemática estará presente ao longo da vida das pessoas da mesma forma que a língua materna, por exemplo. A diferença é que quando se fala em conceitos matemáticos há criação de um tipo de distanciamento, porque não há um verdadeiro encantamento onde os alunos possam sentir-se atraídos. O que Machado diz é que é não importa a disciplina, todas elas precisam atrair este aluno de algum modo. A sala de aula é um ambiente muito heterogêneo e ao preparar as aulas os professores precisam centrar-se nos objetivos propostos com determinado assunto e buscar uma forma de mostrar ao estudante que aquilo é relevante em sua vida porque será utilizado na prática. A valorização dos conhecimentos é essencial para que cada pessoa seja capaz de desenvolver outras capacidades.

A contextualização serve para dar base aos conteúdos e o aprendiz realiza a etapa de abstração e imaginação para pensar em soluções práticas para os problemas que lhes são apresentados. Machado (2014, p. 47) diz que ainda que o desenvolvimento de tal capacidade de abstração esteja presente nos conteúdos de todas as disciplinas, ela se encontra especialmente associada aos objetos e aos conteúdos da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho, fez uso da pesquisa de natureza exploratória, que segundo Gil (2002, p. 41), "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições".

O caminho inicial percorrido desse estudo, desenvolveu um questionário com o objetivo de compreender qual matéria da disciplina de matemática, (do 5º ano), os alunos possuíam maior dificuldade no processo de aprendizagem. Após a aplicação desse questionário, identificamos que metade (50%) dos alunos pesquisados, apontou o estudo de frações de números racionais, como maior ofensor no processo de aprender e desenvolver esse tema. Diante dessa amostra, o grupo identificou a necessidade de discorrer a respeito de um jogo interativo, que auxiliasse os estudantes a interpretarem situações-problema e reconhecimento de padrões, (um dos pilares do Pensamento Computacional), oferecendo ferramentas de melhorias na compreensão do sistema fracionário e do sistema decimal, que envolve a divisão de números não inteiros. Para Valente (1993), a abordagem pedagógica por trás do jogo é uma exploração autodirigida, ao invés da instrução explícita e direta.

Foram observadas também, fontes de pesquisas secundárias como: artigos, revistas, conteúdos de internet, apostilas, livros de estudo e levantamento de materiais do ensino fundamental; além de pesquisas es-

pecíficas com foco na aprendizagem, aproximando temas de alfabetização, conceitos matemáticos, jogos lúdicos, raciocínio lógico e pensamento computacional.

No corpo deste trabalho, constituem-se as duas formas de tratativa dos resultados; a Quali-Quantitativa. A primeira (qualitativa) traduzindo os resultados das pesquisas em conceitos e ideias; já a segunda (quantitativa), transformando o resultado do questionário em números para condução desta pesquisa.

A aplicação do questionário girou em torno de 2 (duas) questões centrais: a identificação dos alunos com dificuldades na disciplina; e os assuntos abordados na respectiva série, (na disciplina de matemática).

O projeto será realizado em uma escola, com foco no público-alvo, que são os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Na segunda etapa desse projeto, será apresentado um jogo, no formato digital, para plataformas de celular, tablet e computadores, que facilitará o processo de aprendizagem na matéria escolhida, junto ao público acima citado. Assim, o lúdico deverá ser utilizado como motivação no ensino da Matemática, objetivando deixar as aulas mais atrativas e estimulantes, sendo a ferramenta mais eficiente para desmistificar a ideia que as pessoas possuem desse campo de conhecimento como sendo detentor de um conteúdo de difícil compreensão e para poucos.

REFERÊNCIAS

BOYER, C. B.; UTA, C. M.. História da Matemática [Trad. Helena Castro]. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília,

DF. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/matematica-no- ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e- habilidades>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

CARDOSO, G. O.; BASTOS, S. M. C.; MAGALHÃES, L. M. Dificuldades de aprendizagem em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Revista Mirante, Anápolis (GO), v. 10, n. 1, jun. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mirante/article/view/6398/4380 >. Acessado em: 17 de set. 2020.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GOUVEIA, Rosimar. Números Decimais. Toda Matéria, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-sao números-decimais/>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

HART-DAVIS, A. O Livro da Ciência. 2. ed. São Paulo: Globo, 2016.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino e aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação, v.5, p.123-32, 2001.

LACHINSKY, Ederson. Os Números Decimais e Sua Utilidade no Cotidiano.

Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande Sul. Lume Repositório Digital, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31589>. Acesso em: 13 de set. de 2020.

PILETTI, C. Didática geral. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, J. L. P. Áreas e Proporções nas Superquadras de Brasília Usando o Google Maps. Revista do Professor de Matemática. Rio de Janeiro, n. 92, p. 12- 15, jan-abr. 2017.

VALERA, Alcir Rojas. Uso social e escolar dos números racionais: representação fracionária e decimal. Marília: 2003, 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

GOUVEIA, Rosimar. Conjuntos Numéricos. Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conjuntosnumericos>. Acesso em: 20 de set. de 2020.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Maziozeki de. Matemática. Curitiba: Intersaberes, 2016.

ANEXOS

Abaixo seguem imagens de jogos lúdicos





O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

GISELE OLIVEIRA DE BRITO

Resumo

O pensar na docência requer um aprofundamento nas reflexões uma vez que é um processo complexo que pressupõe uma compreensão da realidade, frente às suas múltiplas relações no conjunto organizacional das Instituições de Ensino Superior e na assimilação dialógica do fazer docente, considerando a elevada evolução da tecnologia quanto aos benefícios e importância do seu uso no processo de ensino-aprendizagem e a contribuição da tecnologia ao desenvolvimento, se torna imprescindível a necessidade de conscientizar educadores acerca da importante associação das tecnológicas na construção do desenvolvimento da qualificação e atuação no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Tecnologia; Discente.

INTRODUÇÃO

É de suma importância ter a dimensão da relevância da inserção das novas tecnologias como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, este artigo, foi elaborado com base em uma revisão bibliográfica que pretende discutir acerca da contribuição da tecnologia na construção da autonomia do estudante, sob uma perspectiva crítica do atual contexto educacional, entendendo a ação reflexiva como elemento para transformação, através da conscientização ao professor.

Para OLIVEIRA; SILVA (2015) o ensino superior tem como prioridade facilitar a capacitação do aluno em investigar, processar, assimilar, interpretar, e refletir sobre as informações que recebe, para assim desenvolver a autonomia. É importante o discernimento do professor no que diz respeito a relevância do uso de ferramentas tecnológicas, como recursos facilitadores da construção do conhecimento, e ampliador de possibilidades na formação de novos pesquisadores.

Segundo Suzuki (2011) a ação reflexiva pode ser compreendida como elemento para se pensar a transformação e a formação propiciadora do desenvolvimento de educadores reflexivos frente à nova realidade, direcionados a atuarem no mercado de trabalho. É grande o desafio das Instituições de Ensino Superior diante do papel social na formação profissional, mediante os novos paradigmas sociais e políticos, numa perspectiva voltada para a produção do conhecimento científico.

OLIVEIRA; SILVA (2015) defende que cada dia se torna mais necessária a conscientização da necessidade de métodos inovadores para o processo de aprendizagem, que venham a atuar como facilitadores ao acesso de informação e desenvolvimento da pesquisa, para que o discente possa desenvolver suas habilidades, a atuar com maior eficiência diante de um mercado altamente competitivo.

Para ARAUJO (2014) a tecnologia aqui será apresentada como recurso que traz contribuições para os saberes e às práticas pedagógicas dos professores universitários, auxiliando na construção da autonomia do aluno, através da ampliação as possibilidades de acesso ao conhecimento, sendo assim o planejamento de aula deve ser elaborado considerando a necessidade de amplificar as possibilidades de acesso a informação por parte do aluno, não limitando o ensino-aprendizagem a informações apresentadas pelo professor durante o período em sala de aula, mas estimulando a busca do conhecimento por parte do discente e estimulando esta ação, através da apresentação de alternativas adequadas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Recursos tecnológicos no processo de ensino- aprendizagem

Mercado (1999) defende que o uso da tecnologia pode maximizar a

qualidade de suas práticas, para o alcance de metas por meio de planejamento. O uso das tecnologias está presente nos ambientes educacionais, como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, ampliando possibilidades, e atuando como agente da inclusão social.

A tecnologia é um produto da ciência que envolve métodos, técnicas e

instrumentos que buscam trazer solução aos problemas identificados, a palavra tecnologia tem origem no grego "tekhne" que significa "técnica, arte, oficio" juntamente com o sufixo "logia" que significa "estudo" OLIVEIRA; SILVA (2015).

Suzuki (2011) defende que o surgimento da tecnologia é um processo que se confunde com a própria história do homem, compreendendo que o mesmo criou estratégias para melhorar o seu dia a dia, inventando e aperfeiçoando técnicas que posteriormente foram chamadas de tecnologias, sendo estas utilizadas pelo educador no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que o uso das tecnologias trazem novas possibilidades, mas que também traz a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica que

precisa ser significativa.

Para ARAUJO (2014) as grandes mudanças decorrentes da evolução tecnológica e alta competitividade no mercado de trabalho têm alterado características valorizadas no perfil do trabalhador, as organizações têm buscado mão de obras cada vez mais flexíveis e capacitadas a desenvolver suas atividades. Considerando esta necessidade torna-se importante ao professor como facilitador do processo de aprendizagem adotar estratégias inovadoras, a serem utilizadas na metodologia de ensino, considerando a realidade institucional, e também as necessidades da disciplina e do aluno, de forma a maximizar a qualidade do processo de ensino.

A educação inclusiva requer ações inovadoras, busca por novos recursos, materiais e atitudes dos profissionais que atuam na área da educação, em busca de adaptar o ambiente escolar, currículo dos professores, e todo o processo de ensino- aprendizagem de forma que todos os alunos venham a desfrutar das mesmas oportunidades (VAGULA; VEDOATO, 2014).

A promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) nº

9.394 de 1996 trouxe mudanças em todos os níveis de ensino, apresentando novas diretrizes e a reestruturação do sistema de ensino em todo o país. De fato, são grandes os desafios apresentados a prática docente no ensino superior relacionada a didática de ensinar e aprender no contexto de sala de aula, a relevância positiva no uso de recursos tecnológicos no processo de ensino--aprendizagem é inegável, mas é importante a reflexão de alteridade da influência desta na construção da autonomia do discente.

Segundo determina a LDB 9.394/96:

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e a tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo de permanecer de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada gestão.

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados a comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta a participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Pode-se compreender que o professor deve ser um profissional que atua estrategicamente, e para isso deve estar constantemente atualizado para que assim possa apresentar informações relevantes ao sucesso de seus alunos no contexto profissional e social.

Segundo Mercado (1999, p.30): O papel da educação não se sustenta apenas na instrução do professor para ao aluno, mas na construção do conhecimento e no desenvolvimento de novas competências como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do desconhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia e comunicação.

A introdução das novas tecnologias nas salas de aula tende a ser um grande facilitador no processo de ensino-aprendizagem, as informações se tornam mais acessíveis e isso amplia as possibilidades de ações do professor, gerando uma evolução estratégica e didática de uma forma ampla, direcionada a construção do conhecimento, através da autonomia do aluno (SASSAKI, 1997).

As tecnologias precisam estar integradas ao ambiente de ensino- aprendizagem e se faz necessária e urgente oferecer cursos de capacitação aos docentes de maneira continuada, para que estes estejam sempre a frente no quesito tecnologias, a fim de atenderem às necessidades que estas impõem ao mercado de trabalho, assim terão subsídios que irão permitir engajar o aluno para o uso destas novas tecnologias. Para tanto, é preciso pensar, elaborar e fazer o uso de didáticas, metodologias e recursos que favoreçam esse processo.

Segundo determina a LDB 9.394/96, Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

1- cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

2- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados

em processo seletivo;

3- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

4- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Mercado (1999) diz que a era da informação é uma experiência educacional diversificada totalmente necessária para que se alcance o sucesso, onde os estudantes necessitam dominar o processo de aprendizagem, e para isso cada vez existirá uma maior necessidade de uma educação que venha a explorar as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

Freire (1997) define o educador como profissional que facilita a aprendizagem do educando, utilizando-se para isso de estratégias não limitadoras, para possa ser desenvolvida as capacidades de aprendizagem do aluno, apresentando a relação do professor e aluno como agente do processo de aprendizagem, defendendo a ideia de que não pode existir docência sem discente, e que as duas são aliadas a qualidade, reduzindo-se a condição de objeto uma da outra, de forma que o professor consiga manipular o ambiente educacional, apresentando experiências profissionais e pessoais, promovendo o envolvimento pleno dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho docente, o professor dispõe de estratégias para que no decorrer da sua atividade o aluno consiga apreender aquilo que está sendo trabalhado. Conteúdos, objetivos, avaliação entre outros, são alguns aspectos com os quais o professor deve estar atento ao planejar suas aulas. É na sala de aula, porém, que o professor coloca em prática as ações que planejou.

Nesse contexto, os métodos utilizados pelos professores tornam-se mais visíveis podendo caracterizar a sua atuação enquanto docente.

2.2 Planejamento didático direcionado ao ensino superior

De acordo com OLIVEIRA; SILVA (2015) a palavra método significa caminho ou processo racional para atingir um dado fim. Neste caso a finalidade pode ser identificada como a qualificação profissional do aluno à inserção ao mercado de trabalho. O método de ensino é fruto de uma escolha realizada pelo professor para assegurar a consecução do planejamento de ensino, sendo assim há uma metodologia adequada para alcançar determinados objetivos, o método deve analisar a realidade em que a instituição de ensino está inserida, conteúdos e objetivos traçados, relacionando todos estes elementos a fim de promover adequadamente a relação ensinoaprendizagem, que se consiste desde o planejamento a avaliação.

Planejar é definir os objetivos e escolher antecipadamente o melhor curso de ação para alcançá-los. O planejamento define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e em que sequência (CHIAVENATO, 2000, p. 195).

Diante das necessidades encontradas no ambiente de ensino, onde o docente tem o objetivo de promover o conhecimento aos discentes que apresentam determinadas limitações, deficiências, necessidades específicas e barreiras que dificultam a sua aprendizagem, se torna necessário a realização de um planejamento adequado a respeito dos métodos e recursos a serem utilizados no desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem. Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 6) chamam a atenção para a importância do planejamento ao destacar:

a) ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;

b) possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;

c) facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;

d) ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;

e) ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula;

f) o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;

g) facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;

h) facilita a integração e a continuidade do ensino;

i) ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;

j) ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.

É essencial conhecer o aluno para que se possa realizar a inserção de métodos de ensino direcionados ao público específico, para isso é necessário um diagnóstico de forma que este se torne um norteador para a construção de um planejamento que pense em atender a todos, facilitando assim a organização dos conteúdos, recursos e métodos

de trabalhos.

O professor representa um papel fundamental ao desenvolvimento da autonomia do discente, através do trabalho do docente de qualidade, o aluno poderá ampliar a busca por informações, de maneira que possa utilizar todos os recursos disponíveis a favor da construção do conhecimento, sendo estes recursos diversos, e devem ser planejados considerando as necessidades de cada objetivo previamente proposto, para que assim o aluno possa ser avaliado (SAMPAIO; LEITE, 2008).

Pensar sobre docência requer reflexões profundas uma vez que é um processo complexo que pressupõe uma compreensão da realidade, da sociedade, da educação, da universidade, da escola, do aluno, do ensino, da aprendizagem, do saber, remetendo assim, um repensar e recriar do fazer educação, frente às suas múltiplas relações no conjunto organizacional na compreensão dialógica do fazer docente (PIAGET, 1998).

O artigo 3° da Lei n°. 9394/96, define princípios para o ensino:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante na vida dos educadores, considerando que cada dia é um grande desafio. Estimular, orientar e direcionar os alunos a se formarem cidadãos conscientes, com perfil ético, crítico, criativo, habilidades em enfrentar as adversidades da contemporaneidade, onde a tecnologia representa uma grande revolução nos métodos de ensino, trazendo várias transformações no acesso ao conhecimento.

Os discentes são vistos pela escola como agentes que se relacionam, e produzem a vida social, protagonistas do trabalho educativo, o professor é visto como mediador e facilitador da aprendizagem, com a incumbência de direcionar o aluno ao desenvolvimento de sua autonomia, da inserção social e a resolução de problemas dentro do contexto no qual está inserido.

2.4 Construção da autonomia do discente

O docente tem um papel muito importante no processo de construção da autonomia do discente e através da ampliação do acesso às informações e tecnologias que o desenvolvimento do aluno poderá ter impactos positivos durante o processo de ensino - aprendizagem, pensando na construção de um ensino que tenha como prioridade capacitar o aluno a investigar, selecionar, processar, assimilar, interpretar.

"A conscientização ultrapassa a esfera espontânea da apreensão da realidade, para que se chegue a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (Paulo Freire, 1997, p. 42).

Para concretizar os desafios e objetivos da rede educacional, deve-se direcionar e centrar-se nos quatro pilares básicos da educação aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (SANCHEZ, 2005, p. 10).

Não pode existir autonomia onde não existe liberdade, para que a autonomia possa existir é necessário que o docente ofereça ao discente a liberdade de expor seu ponto de vista, suas ideias, compreendendo que a educação deve ter um caráter libertador e não limitador, através da ampliação e possibilidades, e valorização das ideias do aluno (SANTOS; RUBIO, 2014).

Diante a compreensão que o ensino sem autonomia é limitador, é necessário ao docente a utilização de diversos recursos no processo de ensino-aprendizagem, pensando em facilitar a compreensão do discente às informações. Nesse sentido, a tecnologia é vista como um recurso facilitador no acesso do aluno.

O professor precisa atuar de forma que construa e incentive o trabalho colaborativo, para que possa gerar a oportunidade de acesso a informações pelo discente, fazendo uso de múltiplos recursos, selecionados considerando a confiabilidade na fonte das informações, é importante que o educador compartilhe experiências de aprendizagem com os alunos através de discussão reflexiva,

auxiliando o aluno a estabelecer sua autonomia através do senso crítico, estabelecendo metas e hábitos de estudo. O discente deve compreender o que deve ser feito, como deve fazer e para que fazer, além de tudo tenha a oportunidade de apresentar questionamentos e opiniões que possam ser avaliadas. (SANTOS; RUBIO, 2014).

Piaget (1998) dizia que um dos principais objetivos da educação é a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, defendendo que através da autonomia na educação, as pessoas podem se tornar mais criativas, inventivas e descobridoras, que através da autonomia é possível desenvolver as habilidades do aluno através de reflexão, de maneira não limitadora, onde o desenvolvimento é um processo de equilíbrio progressivo, originário das atividades realizadas pelo indivíduo, através da interação e assimilação do organismo sobre o meio, relacionando a teoria com a prática, o mundo interno com o externo, através da autonomia.

Para Morin (1999, p. 32) "é possível auxiliar o indivíduo na sua tomada de consciência. Entretanto no seu entender este auxílio é limitado, na medida em que a conscientização é um ato reflexivo que só o sujeito pode realizar".

O professor deve buscar pela curiosidade intelectual e originalidade das informações apresentadas, organizando o contexto de aprendizagem, sem que esta organização venha a impossibilitar o acesso do aluno a outras informações sobre o assunto abordado, devendo organizar e gerir situações de mediações de aprendizagem com estratégias didáticas utilizando-se para isso dos recursos disponíveis e da tecnologia a favor da qualidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário grande reflexão dos educadores sobre a educação e as suas implicações, já que há muitos desafios no meio do trajeto que precisam de ações, intervenções, mediações para garantir o acesso, a permanência, a equidade e a inclusão de todos. Considerar a diversidade, a cultura e especificidades de cada lugar, cada indivíduo 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 acessar, avaliar e se aprofundar em informações e teorias que fundamentem suas práticas pedagógicas, de maneira a promover a inclusão, a igualdade e equidade. Fazer o de ferramentas e recursos que facilitem o acesso do aluno ao conhecimento, visando a ampliação das possibilidades de aprender. O método é fruto de uma escolha realizada pelo professor para assegurar a consecução do planejamento de ensino, sendo assim há uma metodologia adequada para alcançar determinados objetivos, o método deve analisar a realidade em que a instituição de ensino está inserida, conteúdos e objetivos traçados, relacionando todos estes elementos a fim de promover adequadamente a relação ensino-aprendizagem, desde o planejamento a avaliação das aprendizagens.

O professor deve ser reflexivo, sob uma perspectiva crítica do atual contexto educacional, perceber a forma como a teoria da educação pode contribuir para uma nova identidade do discente perante seus próprios processos de reflexão e a sua própria ação como também, realizar pesquisas em busca de avaliar os resultados obtidos através do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, realizar um diagnóstico das necessidades do público alvo, e traçar um planejamento estratégico para alcançar a qualidade no processo educativo, de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago Cássio D'Ávila. Tecnologias Educacionais e o Direito à Educação.

Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3395, 17 out. 2012. Disponível em:<http://jus.com.br/artigos/22819>. Acesso em: 03 out. 2023.

CHIAVENATO, I. Introdução a Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578- normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 03 out. 2023.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. ¿Por qué planejar? Como planejar? .10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, E. Ciência com consciência. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOYSÉS, L. M. O desafio de saber ensinar. Campinas: Papirus, 1994.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1998. 15 Docência no Ensino Superior e o uso de novas tecnologias.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SÁNCHES, P. A. A Educação Inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. In: Revista da Educação Especial, out, 2005.

SANTOS, M. R.; RUBIO, J. A. S. Autonomia e a Educação Infantil. Revista Saberes

da Educação. v. 5, n.1, p. 1-20, jul. 2014. Disponível em:

<http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia

.pdf > Acesso em: Acesso em: 07 Set. 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SUZUKI, J. T. F.; RAMPAZZO, S. R. R. Tecnologias em educação. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. Recebido em:

OLIVEIRA, C. N.; SILVA, B. L. A. Docência no Ensino Superior: O Uso de Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente, 2015.

GRAZIELLA DA COSTA PRINCIPESSA

RESUMO

A presente pesquisa tem por centralidade a análise dos significados da alfabetização e letramento da matemática no contexto de desenvolvimento global da criança em seu primeiro contato com o tema, o que nos remete, por conseguinte, a nos defrontarmos com os sentidos que tais processos oferecem para a vida do sujeito. Em uma palavra, busca-se a análise aprofundada acerca dos processos de alfabetização e letramento matemático nos anos iniciais da escolarização. Nesta esteira, faz-se necessário, primeiramente, discorrer sobre os processos de desenvolvimento global próprios da criança, naquilo que concerne à afetividade, emoção, cognitividade e estado psicológico; para em seguida, tratar especificamente tratar dos mecanismos de ensino-aprendizagem e apropriação da disciplina matemática, sempre considerando suas propriedades sociais, possibilitando ao sujeito, tanto conhecimentos, quanto saberes, na medida do desenvolvimento das habilidades e competências para a vida em sociedade e no exercício enquanto cidadão participativo e responsável. Finalmente, como metodologia, dada as características do artigo, opta-se pela revisão sistemática da literatura, na perspectiva da pesquisa qualitativa-descritiva, de cunho indutivo, que parte de conceitos e estudos gerais, para sugerir possibilidades mais específicas.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização e Letramento Matemático; Educação Libertária e emancipadora; Afetividade; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This research focuses on the analysis of the meanings of mathematics literacy and literacy in the context of the child's global development in its first contact with the theme, which leads us, therefore, to confront the meanings that such processes have. offer for the life of the subject. In a word, we seek in-depth analysis about the processes of literacy and mathematical literacy in the early years of schooling. In this context, it is necessary, firstly, to discuss the processes of global development proper to the child, as regards affectivity, emotion, cognitiveness and psychological state; then, to deal specifically with the teaching-learning mechanisms and appropriation of the mathematical discipline, always considering their social properties, allowing the subject, both knowledge and knowledge, as the development of skills and competences for life in society and in society. exercise as a responsible and participatory citizen. Finally, as a methodology, given the characteristics of the article, it is chosen to systematically review the literature, from the perspective of qualitative-descriptive, inductive research, which starts from concepts and general studies, to suggest more specific possibilities.

KEYWORDS: Literacy and Mathematical Literacy; Libertarian and emancipatory education; Affectivity; Early years.

Introdução

Ao considerarmos a Educação escolarizada enquanto prática umbilicalmente associada ao momento histórico no qual está imersa, deve-se concebê-la em uma perspectiva de construção contínua e dinâmica. Isso porque em seu processo histórico constitutivo – inacabado e contínuo – na condição de Instituição determinante da organização social, cumpre uma função de movimento recíproco e equivalente, apresentando fortes expressões e reflexos do dado momento histórico, assim como, delineando características das interações e relações sociais. Dito de forma talvez mais simplificada e inteligível, a Educação em sua forma escolarizada é produtora e produto de seu tempo, mas sempre levando em consideração o seu processo histórico, que ratifica e/ou questiona princípios a ela atribuídos. Tais considerações preliminares sugerem diferentes possibilidades de reflexões críticas, e que nos exorta a pensar a seguinte inquietação enquanto centralidade: qual a escola e sociedade que se deseja.

A partir do exposto, é possível chegar ao tema mais amplo, que é a matemática, assim como o ensino da matemática, nos anos iniciais. E com a intenção de se alcançar uma argumentação minimamente honesta e de maior profundidade analítica, restringe-se o tema aos conceitos de alfabetização e letramento matemático em articulação com a organização pedagógica. E complementarmente, permeará toda a exposição, sendo uma ferramenta norteadora para as argumentações, a seguinte indagação: de quais formas o letramento matemático contribui para o desenvolvimento da criança na etapa de escolarização da Educação Infantil?

Para se alcançar ao que está sendo proposto, faz-se necessário o estabelecimento de um objetivo geral, qual seja: ratificar a importância da matemática na formação integral da criança para a apreensão e atuação na realidade de forma adequada. Do mesmo modo, para que se satisfaça o objetivo geral, impõe-se a necessidade do estabelecimento dos objetivos específicos: 1- apresentar as principais características de aprendizagem na criança e o seu respectivo desenvolvimen-

to global; 2- caracterizar as especificidades da organização pedagógica na educação infantil; para finalmente, 3- caracterizar de forma bastante marcada o conceito de letramento matemático, lançando mão do recurso comparativo com a ideia de alfabetização.

Destarte, a metodologia da pesquisa será caracterizada primeiramente por ser qualitativa-descritiva, em que, por meio da caracterização do dado evento de interesse, se atribuirá reflexões críticas, operando sempre na chave intencional e objetiva de se estabelecer certas conclusões. Conclusões não no sentido rígido de imutabilidade, mas sim na dimensão da ressignificação, ou seja, estabelecer "verdades maleáveis" para que sirva de fomento a novas investigações, a novas ressignificações, desconstruções e reconstruções. Deve-se também ressaltar que técnicas indutivas também são de grande valia, na medida em que se parte de análises mais gerais, buscando estabelecer considerações mais específicas.

Processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento global na criança

A primeira aferição necessária a ser feita quando a proposta é a argumentação em torno da Educação é que não existem modelos metodológicos, didáticos, de ensino-aprendizagem e afins, capazes de abarcar toda a dimensão do desenvolvimento psíquico infantil. Isso porque a Educação está erigida em uma gama variada de fundamentações que define suas características e intenções, e que desta forma, dependendo do interesse, mobiliza recursos adequados às circunstâncias. O que se torna cristalino então, é que a Educação deve ser um artefato mediador da formação integral do sujeito cidadão atuante e responsável; e se é uma formação integral, diferentes fatores sociais orbitam esse processo. Mello assevera o seguinte, bebendo da água de Vygotsky: "[...] isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento" (MELLO, 2004, p. 142). Daí então, também a necessidade de considerar as diferentes etapas e modalidades de Educação escolarizada.

No caso tratado aqui, educandas e educandos são crianças pequenas, e que tem por uma de suas marcas, o aspecto lúdico. A ludicidade é uma característica muito própria da criança, o que não significa que ela não exista na fase adulta; pelo contrário, permeia toda a existência humana (KISHIMOTO, 2002). Mas a questão aqui é que, no processo formativo e de desenvolvimento pelo qual a criança está passando, a ludicidade cumpre, dentre outros, um papel muito importante que é o de motivação (MAHONEY, 2008). Obviamente cumpre outros tantos papéis, mas se tratando de processos de ensino-aprendizagem, só se realiza enquanto tal, na presença da motivação, que por sua vez, marcadamente na criança, mantém relação de dependência com a ludicidade. A ludicidade estabelece relação estreita com o afetivo, atuando diretamente nos aspectos emocionais e cognitivos. "Elemento importante em cada etapa da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor aluno" (VYGOTSKY, 1998, p. 42). E complementa Jean Piaget:

> É indiscutível que o afeto tem papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1994, p. 129).

Assim, quando se propõe argumentar sobre a Educação Infantil e seus processos educacionais, necessariamente deve-se falar dos processos de ensinoaprendizagem próprios dessa fase, que são atrelados aos esquemas de desenvolvimento global dessa fase. Ou seja, é importante que se tenha muito nítido que o desenvolvimento acontece por etapas, as quais são sucessivas e que a etapa seguinte é anunciada pela anterior e exige certa estruturação satisfatória desta etapa anterior (PIAGET, 1970).

Na perspectiva de Vygotsky, a atenção recairá sobre as demandas da criança concernente suas necessidades, motivações e tendências e como esses aspectos se manifestam nas práticas lúdicas, sendo uma forma de perceber os diferentes estágios de desenvolvimento do sujeito. Na perspectiva enfatizada por Vygotsky, o brincar é o principal momento da manifestação das possibilidades da imaginação e da fantasia, é o momento da imaginação em ação, que além de ser um dos elementos fundamentais da brincadeira e do jogo, também é fundamental para o desenvolvimento do sujeito em todos os seus sentidos, sendo uma via de expressão de suas percepções, vontades, desejos, emoções e atitudes.

Vygotsky, por ser um interacionista, também vai enfatizar a questão da aprendizagem a partir da mediação daqueles mais experientes e até mesmo pelo compartilhamento em situações comuns aos envolvidos, o que significa organização pedagógica adequada. Nesse sentido, as práticas lúdicas irão favorecer os pressupostos sociais, como por exemplo, a cooperação, reconhecimento das regras, iniciativa e criatividade, responsabilidade etc. Considerando esse princípio, ainda que a criança esteja brincando sozinha estará reproduzindo e representando uma vivência

que foi social, ou seja, em alguma medida, as práticas lúdicas sempre estão contribuindo para o regime social.

De uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, e é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. [...] A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras saberá trabalhar em grupo, por ter aprendido a aceitar as regras do jogo; saberá também a aceitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança aprende a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade (VYGOTSKY, 1994, p. 82)

Evidentemente que seja absolutamente essenciais concepções de convívio social, e isto é relevante na teoria de Vygotsky, mas o que ele está chamando a atenção é que primeiramente, as práticas lúdicas, por meio da ação da afetividade e cognição e, por conseguinte, o despertar de interesse sobre o evento que recai a ação, prepara solo fértil ao recebimento de novos conhecimentos e construção de saberes; e em seguida, após essa preparação para o recebimento de novas informações, a aprendizagem através desse esquema acontece de uma forma específica e significativa.

Especificamente acerca da brincadeira no contexto de vivência e formação da criança, talvez a característica primeira e mais marcante seja as possibilidades de contato com a realidade de forma mediada pelas representações, ou seja, relações semióticas mediadas por signos. E afirma-se aqui ser a característica mais marcante, uma vez que está se considerando a presença das representações ao longo de toda a vida do sujeito, na medida em que representações são as relações sociais mediadas por significados dotados de sentido socialmente compartilhados. Uma cadeira só é uma cadeira porque atribuímos significados a este objeto que a transforma em um artefato social tal qual conhecemos. A brincadeira para a criança exerce o mesmo papel. Ao brincar, a criança apreende a realidade de uma perspectiva própria de criança, na qual se mobiliza emoções, sentidos, capacidades cognitivas próprias do estado de criança, em um processo iniciático de introdução na vida social.

O brincar é o momento e a ação privilegiada para a criança conhecer a si mesma; tomar consciência de si em sentido mais coeso e coerente, enquanto sujeito histórico que atua e transforma a realidade. Isso porque suas brincadeiras estão imersas em contexto social em que está inserida.

De uma perspectiva mais social, para a criança, o mecanismo que mais lhe impele ao convívio e interações sociais é a brincadeira. É neste momento, por exemplo, que se estabelecem acordos de um determinado jogo; ou ainda, não se chegando a um acordo, exige-se e mobiliza-se as capacidades de resolução construtiva de conflitos. Nesta esteira, é quando se vivencia a atuação na vida quotidiana de forma ativa e autônoma, quando decide em brincar ou não brincar, por exemplo. E a brincadeira só proporciona tudo isso porque os sujeitos só se constituem plenamente em relação entre si (Vygotsky, 1998).

A sua prática, no cotidiano da criança, envolve a comunicação, a expressão, a estruturação compreensiva e apreensiva do seu meio e das representações simbólicas, resolução de conflitos, potencialidade e afetividade, associando suas capacidades cognitivas com suas ações imediatas e duradouras, nos autorizando a dizer ser uma ação total social e humana, pois envolve praticamente tudo aquilo que lhe pertence enquanto sujeito (KISHIMOTO, 2011).

Letramento matemático

Desde o nascimento da criança, ela é constantemente envolvida em atividades matemáticas; entretanto, no decorrer de sua história, marcadamente na vida escolar, a matemática é deixada em segundo plano, e quando tratada, ainda assim de forma descontextualizada, desligada da realidade, das demais disciplinas e até mesmo da língua materna. Buscando situar o papel da matemática no contexto de aprendizagem da leitura e escrita e pensar a comunicação nas aulas de matemática a modo a conduzir a ruptura com posturas didáticas que distanciam o conhecimento matemático das crianças e demais disciplinas.

Mesmo sem o conhecimento destas atividades matemáticas, as crianças estão envolvidas e são permeadas por aspectos quantitativos da realidade, de proporcionalidade, comparativos etc., sendo todas dimensões matemáticas. Mesmo antes de ir para a escola as crianças já quantificam, ordenam, medem, conhecendo os princípios matemáticos e produzindo sua realidade a partir, dentre outros, de conhecimentos e fundamentos matemáticos. Sendo assim, nesta medida, acredita-se que a pouca atenção dispensada à matemática nos anos iniciais e, de forma geral, em todo percurso escolar, está ligada umbilicalmente a um projeto de organização capitalista o qual secciona a sociedade de forma rigidamente hierarquizada, ainda que pregue o contrário.

O processo de alfabetização e letramento não pode ser concebido como sendo algo linear e reducionista, deslocado do tempo e espaço, assim como das circunstâncias, que ora privilegia o cognitivo, ora o afetivo. O processo de desenvolvimento infantil, etapa do desenvolvimento mais comumente que acontece a alfabetização e o letramento,

abarca todas as dimensões de sua constituição, como cognitivo, afetivo, emocional e psicológico, ou seja, contrariamente à linearidade, é um processo crítico-reflexivo. Deste reconhecimento, significa o respeito pela pluralidade e a singularidade do sujeito, erigindo uma educação fundamentada nos preceitos de valorização da diversidade e positividade das diferenças.

Neste sentido que o DCNEI em seu artigo 9ª, define que as práticas pedagógicas de letramento na Educação Infantil devem privilegiar as vivências da criança, a curiosidade, a descoberta, criatividade e a interação. O letramento nessa fase do ensino-aprendizagem significa a capacidade de fazer a leitura do mundo, e não necessariamente a identificação dos algarismos como letras e números. Portanto, o letramento significa a capacidade de socialização e sociabilidade; do desenvolvimento do sentimento de cooperação e fraternidade, essenciais da coesão social.

Da mesma forma que já evidenciado na exploração sobre os processos de alfabetização e letramento gerais, no letramento concernente à matemática, o movimento segue o mesmo princípio, estando umbilicalmente atrelado à alfabetização nesta disciplina, ou seja, o reconhecimento e organização de seus caracteres, ou mesmo como aquisição do sistema convencional de escrita; enquanto o letramento refere-se ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente em práticas sociais. Em matemática, esse processo de aquisição e compreensão é ainda mais coeso, uma vez que a aquisição do pensamento matemático exige ações e atuações ainda mais sistematizadas, no sentido de que para se compreender um determinado raciocínio matemático, necessariamente depende da compreensão de elementos anteriores que subsidiam este raciocínio.

Sendo assim, cabe ratificar que a alfabetização pode ser definida como sendo um processo de aquisição de informações por meio de uma determinada técnica; enquanto o letramento corresponde à compreensão desta técnica, ou seja, o letramento é um momento de reflexão acerca da técnica; reflexão sobre a alfabetização, ainda que para o educando e para a educanda seja um exercício muitas vezes inconsciente. Daí então se chega à compreensão de como os conceitos apreendidos serão mobilizados, disponibilizados e utilizados conforme as circunstâncias sociais; e nesta medida, ainda que se reconheça o forte caráter sistêmico dos processos de ensino-aprendizagem da matemática, não se pode conceber este conhecimento como simples sistematização de técnicas (SOARES, 2004).

Ser letrado em matemática, ao fim e ao cabo, é reconhecer significados e sentidos na matemática naquilo que concerne à vida real. É o desenvolvimento da capacidade de compreender que ao atravessar uma rua, evitando-se ser atropelado por um veículo que esteja vindo, já envolveu diferentes níveis de cálculos matemáticos; ou seja, eventos simples da vida cotidiana estão permeados pela matemática constantemente, e esta circunstância também é fator de organização de nossa vida cotidiana.

Um bom exemplo é o primeiro contato da criança com a matemática na escola, cujo fundamento elementar de encaminhamento para a alfabetização e respectivo letramento matemático na Educação Infantil está no entendimento que nesta etapa da Educação não se deve impor práticas formalizadas e sistematizadas de aprendizagem neste campo de conhecimento. Em outras palavras, não é o momento do estabelecimento de aulas de matemática; antes, se respeitando as especificidades do momento "ser criança". Entretanto, na esteira do proposto no início deste trabalho, as noções matemáticas devem ser trabalhadas na perspectiva da interdisciplinaridade e, quando possível, da transdisciplinaridade.

Mantendo-se na mesma direção, por não ser um processo de ensinoaprendizagem que se fundamente em princípios tradicionalistas de obrigatoriedade, formalização e cumprimento de uma carga horária, as noções matemáticas na Educação Infantil são apreendidas quase que exclusivamente a partir da ludicidade, até porque, a ludicidade é um caráter próprio da criança. Mas o que se deve atentar é que, ao ser uma aprendizagem pautada na ludicidade e no brincar, as práticas e ações de intervenções de ensino não podem ser constantemente direcionadas, na medida em que limite a criatividade e liberdade da criança. Muito importante ser sensível aos momentos de criatividade da criança, pois estes são os momentos de maior desenvolvimento, apreensão da realidade e de desenvolvimento global. A proposta de brincadeira direcionada mediado pelo educador tem papel fundamental no desenvolvimento das noções matemáticas na criança; entretanto, como se é sabido, a Educação Infantil é o momento e lugar privilegiado da criação, da criação imaginativa, da liberdade, sendo de imensurável violência intervenções pedagógicas que inviabilizem esta manifestação (WAJSKOP, 1995).

Como afirma Nacarato (2000), ainda que a construção do conhecimento matemático não seja exatamente linear, pode-se considerar que em grande medida, primeiro a criança aprende a fazer correspondências, comparações e classificações; em seguida desenvolve-se a capacidade de conservação de quantidades; depois, a capacidade de contagem; e finalmente, a capacidade de efetivação das operações, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Estas capacidades "[...] interpõem-se e integram-se, em um vai e vem contínuo e pleno de inter-relacionamentos e, assim, um vai esclarecendo e apoiando

o outro na elaboração dos conceitos" (LORENZATO, 2006, p. 30).

Outro ponto importante a se enfatizar é que na criança, por exemplo, o pensamento geométrico acontece nas relações destas com o espaço, e não em conceitos mais teóricos como se dá no contexto do ensino fundamental e médio, e que exige maior sofisticação nas abstrações. A geometria a ser desenvolvida na Educação Infantil não pode ser uma geometria estática do lápis e papel apenas, nem ao menos estar restrita à identificação de nomes de figuras. É necessário pensar uma proposta que contemple, simultaneamente, três aspectos para seu pleno desenvolvimento: a organização do esquema corporal, a orientação e percepção espacial e o desenvolvimento de noções geométricas propriamente ditas (SMOLE, 2003, p. 106).

Ou seja, o exemplo da geometria na Educação Infantil é muito significativo, pois evidencia as diretrizes a serem seguidas ou, ao menos, as possibilidades a serem oportunizadas nas práticas, ações e intervenções nos processos de apropriação e internalização das noções matemáticas. O que se está afirmando é que, noções corriqueiras, que o adulto naturaliza e não atribui muita importância, e que ainda, este adulto por não ter desenvolvido tais noções de forma adequada na etapa da Educação Infantil, concebe de forma equivocada e não percebe a relação expressão d matemática na realidade. Conceitos como fora, dentro, acima, abaixo etc., são relações espaciais que a criança precisa compreendê-las na realidade, para que quando adulta, tenha desenvolvido habilidades e competências para a adequada aplicação das noções matemáticas na realidade.

Considerações finais

O que nos importa dizer é que a perspectiva aqui assumida é a de uma Educação autônoma, libertária e emancipadora dos sujeitos. E nessa medida, para que tal perspectiva seja uma verdade possível, educandas e educandos devem ser concebidos enquanto centralidade de todos os processos que envolvem o contexto da Educação escolarizada, sem os quais, a escola não encontra sentido de existência; uma vez que nesta concepção, a escola é a instituição social que contribui grandemente na formação de cidadãos participativos e responsáveis.

No decorrer da argumentação, as propostas para reflexão apresentadas se complementam nessa perspectiva de autonomia e emancipação. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ideia de letramento em suas diferentes dimensões e Educação Infantil criativa e significativa operam em uma mesma chave, em movimento recíproco, equivalente e de complementariedade. Em todos os momentos em que se referia ao letramento matemático, implicitamente o que se estava defendendo era a organização subjetiva e social também pelo viés das noções matemáticas, na perspectiva de subsidiar, ou de dar escopo ao indivíduo em sua formação enquanto sujeito autônomo e emancipado.

Destarte, o mais importante neste processo de aquisição das ferramentas de interpretação da realidade presente, no caso a alfabetização e letramento em matemática, é o reconhecimento dessa criança enquanto sujeito ativo e participativo, produtora de cultura, que atua na realidade, transformando-a e sendo transformada por ela. Isso significa que ela é ser plural e singular ao mesmo tempo, e essas características devem ser respeitadas. Ao fim e ao cabo, significa dizer que o educando e a educanda são a centralidade do processo de ensino aprendizagem, portanto, as ações da Educação e seus respectivos processos necessariamente precisam ser significativas aos educandos.

REFERÊNCIAS BILBIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica –

Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1 e 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf. Acesso em 05 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação. Brasília: MEC, SEC, 2006. 32p. Disponível em: < http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf> Acesso em 07out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação

Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=9769 -diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&I-

temid=30192> Acesso em 23 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. DF. V.1; il, 2006. 64p.

BRASIL. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em 24 out 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. (1998). Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez.

CERISARA, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.123138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. São Paulo, Summus, 1987.

DANYLUK, O. S. Alfabetização Matemática: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997. D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. São Paulo: Papirus,1997.

DANYLUK, O. S. Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar. Caxias do Sul: Educs, 1991.

_____. Educação de adultos: ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. A matemática e trabalho pedagógico. In: RAYS, O. A. Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas, p. 289-302. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização, teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980.

GRAVINA, Marina Alice: BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Mídias digitais na educação matemática. In: GRAVINA, Maria Alice et al (Org.) Matemática, Mídias Digitais e Didática: tripé para formação do professor de Matemática. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GALVÃO, Elizangela; NACAROTO, Adair. O letramento matemático e a resolução de

problemas na Provinha Brasil. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v.7, n.3, p. 81-

96, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/849/293>. Acesso em 21 de jul. 2015.

GALVÂO, Izabel. Henri Wallon - uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (2002). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

_____. Jogos e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994

_____. Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 16 ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2010. _____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

LORENZATO, Sérgio (org.). O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. 1ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-37, 2006 (Coleção Formação de Professores).

LORENZATO, Sérgio. Educação infantil e percepção matemática. 3ª Ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

LEITE, S. A.; TASSONI, E. C. M. A Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Roberta Gallasso Azzi e Ana M. F. Sadalla (Orgs). Psicologia e Formação de Docentes: desafios e conversas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, Sergio A. (Org). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

LOPES, Vanessa Gomes. Linguagem do Corpo e Movimento. Curitiba, Fael, 2006. MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

Marx, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 1ª edição 1859. São Paulo, Flama, 1946.

_____. Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel. 1ª edição 1843. Lisboa, Edições 70, 1993.

MACHADO, Celso; GIRAFFA, Lcia, M. XIII Conferência Internacional de Educaç□ □o Matem□tica. Ensino de geometria: da corda de doze n□s ao Google Sketchup. PUCRS, 2011.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MORAIS A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 3548,

2004.

MORAIS, A G. & LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, 51-54, 1989.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005 a, pp. 29-45.

Moura, Manoel Oriosvaldo de. O jogo e a construção do conhecimento matemático. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf>. acesso em: 06 abr. 2019.

NACARATO, Adair M. Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2000.

NOVAK, Joseph. D.; GOWIN, D. B. Aprender a aprender. Tradução para o português de Carla Valadares do original Learning howtolearn. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NUNES, Kátia Regina. Arte e recursos digitais no ensino de matemática. Revista pátio. Julho/agosto, 2012.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PENTEADO, G.M. Redes de Trabalho: Expansão das possibilidades da informática na educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. :BORBA, M. C. Educação Matemática:

Pesquisa em Movimento. São Paulo, SP: Cortez Editora,2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PEDROSA, M. I. (1996). A emergência de significados entre as crianças nos anos iniciais de vida: Coletânea da ANPEPP: Investigação da criança em interação social, v.1 n.4, 49-67. Recife: Editora Universitária da UFPE.

ROCHA, E. M. Tecnologias digitais e o ensino de matem□tica: Compreender para realizar. Tese de doutoramento em educaç □o. Universidade Federal do Cear□, Cear□, 2008.

Sarmento, M. J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade, 26(91), pp. 361-378.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996. SMOLE, Kátia Stocco. Matemática na Educação Infantil. Acessado em 20 de dezembro de 2014. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/10083/matematicanaeducacao-infantil.aspx. Acesso em 23/0/2017 SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, jan./ Abr. 2004.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras. Educação Matemática em Revista. São Paulo: 2011.

SILVA, S.L. Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares. São Paulo: USP, 2008.236p. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo,2008.

SMOLE, K. A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. (Org); Diniz, Maria Ignez; Cândido, Patrícia. Coleção Matemática de 0 a 6.

Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUSA, V. M. B. et al. Um ensino de Matemática investigativo e problematizador, apoiado por múltiplas Midas. In: COSTA, W. N. G. (Org.). Práticas Compartilhadas: caderno de apoio ao professor de matemática. Goiânia: Kelps, 2010.

SOUZA, J.R. Atividades Matemáticas na Formação de Professores: Aprendendo com o lúdico, Foz do Iguaçu, PR, 2010.

TANCREDI, R. M. S. P., & Reali, A. M. M. R. (2001). Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd. (pp.1-16). Caxambu. Recuperedo em abril, 2006, disponível em www.

anped.org.br

VYGOTSKY L. (1987). História del desarollo das funciones psíquicas superiores. La Habana: Ed. Científico Técnica.

VYGOTSKY, L. (1984). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

GRAZIELLA MELITO FACCI

RESUMO

No ambiente escolar e gestacional, as relações interpessoais desempenham um papel fundamental para o sucesso das organizações. Nesse contexto, o gestor exerce um papel de destaque ao atuar como facilitador das interações entre os membros da equipe, promovendo um ambiente de trabalho saudável e produtivo. O entendimento das relações interpessoais e a habilidade do gestor em lidar com elas são cruciais para o alcance dos objetivos organizacionais. O objetivo deste trabalho é analisar o papel do gestor no contexto das relações interpessoais, no intuito de compreender como suas ações e competências influenciam o desempenho individual e coletivo dos colaboradores, bem como a cultura organizacional. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, buscando embasamento teórico em conceitos de gestão de pessoas, liderança e psicologia organizacional. Por meio de suas ações e competências, o gestor tem o poder de influenciar positivamente o ambiente de trabalho, promovendo a colaboração, motivação e satisfação dos colaboradores.

Palavras-chave: Colaboração; Motivação; Visão Prática.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como proposta contribuir para o entendimento do papel do gestor nas relações interpessoais, destacando a importância dessas relações para o desempenho e a cultura organizacional.

Para que esse tema seja discutido de forma significativa é necessário a corroboração de autores como Luck (2009), que denota a respeito da importância do profissional de Gestão, Azevedo (2004) que lembra sobre a contribuição no processo democrático da comunicação por parte do Gestor, entre outros que estarão presentes nesse projeto.

Embora as relações interpessoais tenham existido desde os primórdios da humanidade, poucas obras têm abordado o tema no contexto corporativo. Muitas empresas e instituições acreditavam que, por meio da ordem ou, em casos mais extremos, da coação, poderiam garantir tais relações. Contudo, o mundo mudou e, com essa mudança, novos paradigmas e formas de relacionamento surgiram no ambiente de trabalho. Os trabalhadores agora estão cientes de seus deveres e, principalmente, de seus direitos como indivíduos e empregados. Portanto, é cada vez mais importante filtrar a forma como essas interações ocorrem para evitar ruídos e possíveis litígios futuros. (AZEVEDO, 2004).

Dentro desta perspectiva está o profissional de Gestão, peça importante e de extrema utilidade quando se trata de servir de ponte entre os diferentes setores e principalmente, dos diversos profissionais que compõem esta empresa ou instituição. Suas diversas facetas, garantem a este profissional a capacidade de promover o equilíbrio de maneira que as metas e prazos sejam cumpridos de maneira satisfatória, garantindo assim que haja uma pequena incidência de ruídos que possam trazer algum tipo de impedimento.

O profissional de gestão busca continuamente aprimorar sua formação, pois a velocidade com que os aspectos administrativos, sociais, econômicos e políticos mudam exige que ele esteja atualizado e seja capaz de se adaptar às mudanças com facilidade. A busca por atualização constante é fundamental para que o profissional de gestão possa enfrentar os desafios do mercado atual e manter-se competitivo. (LUCK, 2009).

Considerando a importância desse profissional dentro da organização, é essencial que ele mantenha uma postura ética e irrepreensível, garantindo a transparência e integridade de suas ações e a forma como resolve conflitos. Imparcialidade e imparcialidade são requisitos fundamentais nesse contexto. É importante que o profissional entenda que, embora tenha uma ampla atuação, existem limites definidos em suas atribuições. Isso ajuda a garantir que suas ações sejam adequadas e evita que ele exceda sua autoridade, promovendo ações e decisões que estejam fora de sua alçada. Embora muitas empresas e instituições não enfatizem hierarquia, é importante respeitar e demarcar as posições hierárquicas para garantir o fluxo contínuo de ações, informações e decisões. (AZEVEDO, 2004).

Encontrar um equilíbrio entre as relações interpessoais e as atividades voltadas para alcançar as metas e objetivos propostos pela empresa é uma tarefa desafiadora. A satisfação pessoal dos funcionários é diretamente influenciada pelo cumprimento dos padrões de qualidade, produtividade e atendimento exigidos, o que pode tornar difícil manter um ambiente de trabalho amigável e harmonioso ao mesmo tempo em que se busca atingir essas metas. (FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS, 2008).

Os objetivos presentes nesse trabalho de conclusão de curso são: compreender a respeito da relação interpessoal do gestor; Explorar a função do gestor na promoção de relações interpessoais saudáveis, pois o gestor tem um papel fundamental na construção de um ambiente de trabalho positivo,

onde as relações interpessoais são saudáveis e produtivas; Discutir a importância das habilidades sociais do gestor; Explorar a relação entre relações interpessoais saudáveis e desempenho organizacional; Destacar casos de sucesso na promoção de relações interpessoais saudáveis.

A COMUNICAÇÃO E A GESTÃO

É importante reconhecer que a habilidade de se comunicar efetivamente é fundamental para uma boa relação interpessoal. Dessa forma procura-se nesse trabalho de conclusão de curso basear-se em autores que denotam a respeito da gestão, para que a pesquisa realizada por meio de entrevistas seja concluída de forma que perceba-se a importância da gestão para as relações interpessoais.

A comunicação geralmente ocorre de forma oral, e, portanto, é essencial que o profissional tenha um correto domínio da língua culta ao se dirigir ao seu interlocutor. No entanto, é igualmente importante evitar o preconceito linguístico e não desprezar a norma inculta, especialmente ao se comunicar com pessoas em níveis hierárquicos mais baixos, que desempenham um papel fundamental na manutenção e controle de processos que garantem o bom andamento das atividades. Essas pessoas merecem todo o respeito e consideração como seres humanos. Embora nem sempre seja explícito, é importante possuir habilidades políticas ao se relacionar com os interlocutores, mantendo uma postura respeitosa e empática para garantir uma boa interação. (AZEVEDO, 2004)

Weiss (1992, p. 35) afirma que:

[...] uma vez que cada pessoa aceite a outra como e pelo que ela é, torna-se possível empregar métodos para que o relacionamento se dê de maneira eficaz. Ou seja, ao entender o comportamento do outro, consegue-se lidar mais facilmente com os obstáculos criados nas relações.

É importante lembrar que a comunicação efetiva não depende apenas do domínio das técnicas de redação oficial. Na verdade, a comunicação geralmente ocorre de forma oral, seja por telefone ou em reuniões presenciais. Quando se trata de atender clientes externos ou internos, é ainda mais importante ter habilidades de comunicação oral para garantir que a mensagem seja transmitida de forma clara e eficaz. Além disso, é importante ter em mente que a comunicação é uma via de mão dupla, e é igualmente importante ouvir atentamente os clientes para entender suas necessidades e preocupações, devemos fazê-lo de forma cortês e lembrando de "[...] manter sempre um sorriso simpático". (AZEVEDO, 2004, p.79).

GESTÃO E RELAÇÃO INTERPESSOAL

A forma mais saudável para se manter uma relação interpessoal é por meio da comunicação clara e respeitosa, tanto na expressão de ideias quanto na escuta ativa e empática do outro. É importante ser honesto e transparente em suas interações, mantendo uma postura de abertura e confiança, evitando assim a formação de mal-entendidos e conflitos desnecessários. Além disso, é fundamental ter empatia e respeito pelas diferenças individuais e culturais, reconhecendo que cada pessoa tem sua própria perspectiva e experiência de vida. Ao tratar os outros com respeito, compreensão e cooperação, é possível manter uma relação interpessoal saudável e produtiva, tanto no ambiente profissional quanto pessoal.

Se colocássemos em prática nossa capacidade de socialização, nos tornaríamos uma espécie alienada e difícil de descrer. Mesmo no reino animal eles interagem uns com os outros, mesmo que de uma forma muito básica, existem pais e eles se comunicam. Por exemplo, uma colônia de abelhas produtoras de mel.

Ainda que essas etapas da comunicação pareçam básicas e 'programadas' pelo instinto, o ser humano está 'condenado' a se compreender, a se relacionar, a dar e receber informações, a aceitar indicações e suprimentos, a aceitar críticas e corrigir esses aspectos para outros.

Fazer parte das habilidades e capacidades deste profissional estar atento a quaisquer ocorrências que possam produzir conflitos. É importante perceber as tensões profissionais no ambiente de trabalho, pois isso pode ajudar significativamente na forma como as ações são abordadas e, mais importante ainda, na maneira como os conflitos são resolvidos. Sabemos que, em um ambiente profissional, questões pessoais e profissionais muitas vezes se entrelaçam, e, devido ao tempo que passam juntos, os profissionais acabam desenvolvendo relacionamentos mais próximos. Por diversas razões, pode haver confusão entre a pessoa e o profissional, o que pode levar a conflitos. É fundamental que o profissional saiba separar esses dois aspectos e lidar com as situações de forma objetiva e profissional. (LUCK, 2009).

Quando se trata de solucionar conflitos, é importante que o gestor esteja ciente de que está lidando com um funcionário ou cliente externo que pode estar extremamente estressado e prestes a tomar atitudes com base na forma como são tratados. Se o gestor adotar uma postura rude ou agressiva, isso só tende a piorar a situação e aumentar a tensão. Por outro lado, uma abordagem conciliadora e diplomática pode ajudar a acalmar os ânimos e facilitar a tomada de decisões. É importante que o gestor seja paciente, ouça atentamente e busque entender as neces-

sidades e preocupações da outra parte. Ao adotar essa abordagem, é mais provável que o conflito seja resolvido de forma efetiva e satisfatória para ambas as partes. (AZEVEDO, 2004).

De acordo com Steiner (1997, p. 37)

[...] o ambiente interno das empresas são os lugares onde mais se escondem mentiras, segredos e jogos de poder. Geralmente estas ações não surgem unicamente dos gerentes e patrões, mas sim dos próprios colaboradores de forma sutil e discreta e não abertamente. Por serem conduzidos desta maneira, acabam gerando fofocas, brincadeiras de mau gosto e desavenças entre pessoas e setores, surgindo os conflitos. Nestas situações, o bom relacionamento entre os indivíduos é extremamente necessário se manter de forma positiva, aberta e sem segredos, pois obtendo os processos e assuntos de forma clara, facilita o entendimento de todos.

Em situações como conflitos, é importante adotar ações positivas que possam acalmar os ânimos. Em alguns casos, retirar o profissional ou cliente externo que está causando o problema do ambiente pode ser necessário, já que suas ações podem ser interpretadas pelos demais como atos de confrontação ou indisciplina, contaminando assim o ambiente. Em casos mais extremos, muitas empresas e instituições podem ser acionadas judicialmente por não atenderem às demandas de forma adequada, e em alguns casos, o evento pode sair totalmente do controle, levando a ofensas pessoais, calúnias e até mesmo violência física. Lidar com situações dessa natureza requer uma grande habilidade profissional e é preciso agir com cautela e objetividade para evitar que a situação piore e cause danos maiores. (LUCK,2009).

A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO, SUA RELAÇÃO COM O OUTRO E O PAPEL DO GESTOR

Aristóteles, ao tratar da ética, concentra suas reflexões na maneira como as pessoas gerenciam seu próprio eu, abordando questões relacionadas ao caráter individual, bem como ao que se deve cultivar ou evitar. Em sua busca por uma vida significativa, o ser humano procura alcançar um bem humano, ou seja, algo que dê sentido à sua existência. Lawrence faz referência a Aristóteles para ilustrar essa busca constante do ser humano por uma vida boa.

Há duas coisas das quais depende o sucesso [to eu] de tudo o que existe e dessas, uma consiste no alvo e no fim das ações que são postos corretamente, enquanto a outra consiste em encontrar as ações que levam ao fim. É possível que ambos estejam em desacordo ou em acordo mútuo: às vezes, ainda que o fim seja posto corretamente, as pessoas erram em relação às coisas que conduzem a ele; outras vezes, as pessoas fazem todas as coisas que conduzem ao fim, mas postulam um fim que é mau. E ainda é possível errar em ambos, por exemplo, na medicina: às vezes, não se discerne corretamente em que espécie de condição o corpo deve estar para ter saúde e também, em relação à definição [horos] postulada por ambos, não se executam as coisas que a produzem. Mas é necessário, nas artes e disciplina [epistemai], que essas duas coisas sejam controladas[krateisthai], ou seja, o fim e as ações que levam ao fim. (LAWRENCE, 2009, p. 42. Apud ARISTÓTELES).

Aristóteles enfatiza a importância de manter uma conexão inseparável entre o objetivo a ser alcançado e as ações que nos levam a ele. Ele argumenta que devemos considerar o objetivo como o objeto principal da nossa razão prática e desenvolver estratégias para alcançá-lo, a fim de viver uma vida boa. Aristóteles divide o conceito de bem em duas esferas da razão: a produção (poiesis) e a ação escolhida (praxis), sendo que a segunda é explicada pela primeira.

Quando se trata de relações, Aristóteles afirma que há divergências de opinião tanto entre as pessoas comuns quanto entre os sábios. Para entender essas diferentes opiniões, a eudaimonia (atividade da alma, vida ativa racional) é fundamental. Conforme citado por Lawrence (2009, p.49), Aristóteles considera como a eudaimonia pode ajudar a entender as várias opiniões (endoxa), resolver tensões entre elas e atribuí-las a seus devidos lugares (I.8). Ele também examina como isso pode ajudar a lidar com as diversas dificuldades relacionadas à eudaimonia (I.9-12).

Aristóteles define as excelências do caráter e da sabedoria prática como:

(...) há basicamente duas excelências: a sabedoria prática – junto com todas as excelências de caráter – e a sabedoria teórica. A sabedoria teórica é a mais final das duas e a excelência da melhor parte, enquanto a sabedoria prática visa a compreender como arranjar as coisas de tal forma a assegurar o tempo livre para contemplação. (LAWRENCE, 2009, p. 50).

Aristóteles entende que a ética é baseada no conceito de meio-termo, ou seja, uma ética da virtude em que a virtude é o caminho para que o homem alcance seu objetivo de atualização e viva de acordo com sua essência, que é a razão. Para ele, a virtude é o equilíbrio entre dois extremos e o ser humano deve buscar esse equilíbrio para alcançar a excelência moral e viver uma vida plena e feliz.

O gestor é uma figura central na promoção de um ambiente de trabalho saudável e produtivo. Para isso, é fundamental que ele tenha habilidades de relacionamento interpessoal bem desenvolvidas. Isso porque

as relações interpessoais no ambiente de trabalho afetam diretamente o clima organizacional, a motivação dos funcionários, a produtividade e a eficácia da empresa como um todo. Sabendo disso, esse trabalho de conclusão de curso terá como embasamento teórico autores que decorrem a respeito da importância de uma gestão democrática e as relações interpessoais.

Um gestor com habilidades de relacionamento interpessoal bem desenvolvidas é capaz de estabelecer e manter relacionamentos positivos com membros da equipe, fornecedores, clientes e outros parceiros de negócios. Ele é capaz de lidar com conflitos de forma construtiva, dar feedback de forma clara e eficaz, motivar a equipe e criar um ambiente de trabalho colaborativo e inovador.

OS BENEFÍCIOS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A interação social pode ser compreendida como a compreensão das conexões internas consigo mesmo ou com o seu interior. Podemos enfatizar nessa visão a autoconsciência, a autorreflexão, com o propósito de compreender os afetos e emoções que nos envolvem na interação com os outros.

A interação entre duas ou mais pessoas é o que caracteriza a relação interpessoal. Estamos constantemente interagindo com outras pessoas em diversos contextos, como em casa, na comunidade, no ambiente social e principalmente no trabalho (COELHO, 2017).

As relações interpessoais se desenvolvem por meio do processo de comunicação. No ambiente de trabalho, ocorrem interações entre duas ou mais pessoas que estão envolvidas em atividades a serem realizadas. É importante que haja comunicação, cooperação, respeito e amizade nesse processo. À medida que as tarefas e interações prosseguem, diferentes sentimentos podem surgir, o que certamente influenciará nas interações e nas tarefas em si (MOSCOVICI, 2013).

Segundo Coelho (2017), na relação interpessoal no ambiente organizacional, o tipo de interação entre as pessoas é determinado pela personalidade de cada indivíduo. Cada pessoa possui suas próprias características, maneira de agir e pensar diante de situações, fatos e experiências. A partir dessas características individuais, surge a forma como cada pessoa se relaciona com as outras.

A liderança e a efetiva participação em grupo dependem principalmente da competência interpessoal do gestor e de seus colaboradores. Um trabalho em equipe só terá resultados positivos se os membros desenvolverem suas competências interpessoais, o que permitirá alcançar a sinergia desejada em seus esforços colaborativos. Dessa forma, além de alcançar os objetivos propostos, a equipe poderá obter resultados além das competências técnicas individuais (MOSCOVICI, 2013).

A partir do momento em que adquirimos conhecimento sobre nós mesmos, o processo de comunicação interpessoal com outras pessoas ao nosso redor, principalmente nos contextos profissionais, onde surgem laços estreitos, resolução de problemas e solidificação da união.

As competências para conviver de forma harmoniosa e com relacionamentos sociais satisfatórios são cada vez mais demandadas no meio de trabalho, tornando-se cada vez mais relevantes e requisitadas por empresas e organizações.

Torna-se uma estratégia altamente proveitosa, em um horizonte temporal extenso, fomentar e encorajar a administração de recursos humanos na promoção de relações saudáveis no ambiente profissional, valorizando a maneira como os colaboradores lidam com as interações estabelecidas com os colegas de trabalho ou com os clientes trará vantagens não apenas para a organização, mas também para o empregado. (FEBRACIS, 2017).

É importante ressaltar que a interação social não se limita apenas ao âmbito profissional. Ela abrange também as relações pessoais, que envolvem a maneira como lidamos com as pessoas mais próximas, como familiares, filhos, parceiros e amigos. Além disso, há também o relacionamento interpessoal virtual, um modelo mais recente, que enfatiza que, mesmo quando não estamos interagindo fisicamente com alguém, ao estabelecer relações virtuais, é necessário estar atento às normas comportamentais que regem a nossa sociedade (FEBRACIS, 2017).

As relações interpessoais podem ser tanto unilaterais quanto bilaterais, conforme definido pela Febracis (2017):

Temos as relações unilaterais como uma relação onde apenas uma parte sai “ganhando”, na qual há sempre um grande número de discussões e desconfortos. Normalmente nesse tipo de relação são identificados participantes obstinados e pedantes, que criticam duramente os outros e ignoram sistematicamente o ponto de vista alheio. Já nas relações bilaterais, predominam as trocas de informações entre os indivíduos, gerando boas experiências e bons momentos. Zelar por essas relações é fundamental para promover relacionamentos saudáveis e duradouros (FEBRACIS, 2017, p.19).

Dessa forma, buscando sempre priorizar as relações recíprocas, é necessário observar os fatores que têm um impacto direto nas interações sociais, como o autoconhecimento, o amor-próprio, a tolerância e a empatia, atributos essenciais para o sucesso de

um relacionamento interpessoal saudável.

Cada indivíduo, ao se relacionar, possui alguma compreensão sobre o comportamento e as reações dos outros, sendo capaz de lidar com as diversas formas e habilidades que cada ser humano apresenta. Ao considerarmos as interações entre as pessoas em um ambiente organizacional, é fundamental levar em conta que as pessoas não são máquinas e que, muitas vezes, o comportamento do outro nem sempre corresponderá às expectativas.

De acordo com Moscovici (1994), nas empresas, a interação humana ocorre em dois níveis simultâneos e interdependentes. O nível da tarefa é visível, envolvendo a execução das atividades individuais e em grupo. Já o nível socioemocional diz respeito às sensações e aos sentimentos que surgem da convivência.

Se os sentimentos gerados pela convivência forem positivos, o desempenho nas tarefas será facilitado, resultando em uma boa produtividade. No entanto, se os sentimentos gerados não forem positivos, as tarefas a serem realizadas passarão a sofrer os efeitos negativos, resultando em insatisfação, descontentamento, antipatia e aversão.

Assim, a interação socioemocional terá um impacto positivo tanto nos resultados do trabalho quanto nas próprias relações interpessoais. Consequentemente, se os processos de interação forem positivos, ocorrerá colaboração, promovendo a coesão do grupo de trabalho. Nesse contexto, não apenas competências técnicas, mas também competências emocionais são necessárias para a execução de um bom trabalho.

Nessa perspectiva, Chiavenato (1989) menciona que a integração entre os indivíduos na organização é crucial, pois viabiliza um clima de cooperação, permitindo que eles alcancem objetivos em conjunto.

Enfim, o relacionamento interpessoal desempenha um papel fundamental em qualquer contexto organizacional. São as pessoas que impulsionam a geração de lucros e resultados positivos, e isso só será alcançado se as relações humanas estiverem saudáveis. Valorizar os funcionários, reconhecendo sua importância, deve ser uma prática constante de todos os gestores, exercendo uma influência positiva sobre cada profissional. Por outro lado, um cenário contrário, com funcionários desmotivados, leva à perda de foco, redução da produtividade e impacto no funcionamento da organização. Portanto, é essencial que os gestores invistam em relacionamentos interpessoais dentro de suas organizações, visando alcançar o sucesso.

A interação social entre indivíduos em qualquer ambiente de trabalho surge a partir da aceitação mútua. As relações interpessoais estão centradas na formação do eu, na compreensão de que cada ser humano possui qualidades e diferenças que contribuem para a vida em grupo.

É evidente que o relacionamento interpessoal envolve a interação entre duas ou mais pessoas, que se baseia em trocas, comunicação e contato, ocorrendo em diversas situações. Essa interação será mais eficaz quando ocorrer de maneira precisa entre os indivíduos, seja no ambiente familiar, profissional, institucional ou educacional, resultando em harmonia, sucesso e produtividade.

VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO

A partir da década de 1990, as empresas têm buscado valorizar e aprimorar a gestão de pessoas no contexto organizacional, reconhecendo a importância dos indivíduos dentro da empresa. No entanto, para que essas mudanças ocorram e façam a diferença, os gestores precisam estar capacitados e preparados para liderar seus colaboradores (DUTRA, 2015).

As empresas não apenas precisam capacitar e preparar os gestores para liderar seus colaboradores de forma mais eficaz, mas também devem garantir que o ambiente organizacional seja saudável para que possam trabalhar em harmonia e focados nos objetivos propostos (SOBRAL, 2012).

Ao analisar as condições mencionadas acima, compreende-se que a empresa reflete as pessoas que fazem parte dela e o ambiente que proporciona a elas. Se os colaboradores estiverem em um ambiente agradável, motivador, inovador e harmonioso, isso se refletirá nos produtos e serviços oferecidos pela empresa ao mercado (MARQUES, 2018).

Por isso, as relações interpessoais têm uma importância significativa no ambiente organizacional. Saber se relacionar bem no trabalho é uma vantagem para qualquer indivíduo, uma vez que existem diversas personalidades, crenças, valores e gerações no ambiente organizacional, o que muitas vezes resulta em falhas na comunicação e conflitos (BUZETTO, 2016).

Para superar essas dificuldades e lidar melhor com as diferentes gerações, desenvolvendo as competências dos colaboradores e as relações interpessoais, pode-se utilizar o feedback como uma ferramenta. O feedback tem como objetivo avaliar o desempenho e o comportamento individual ou em equipe no ambiente de trabalho (ALVES, 2015).

O feedback contribui de maneira positiva para as relações interpessoais, pois por meio dessa ferramenta, os colaboradores estabelecem uma comunicação mais eficiente, interagem melhor e têm a oportunidade de desenvolvimento, resultando em melhores resultados (MOSCOVICI, 2013).

É essencial para qualquer líder que deseja ter sucesso em sua carreira e desempenhar um bom papel dentro da empresa entender a importância de fornecer e receber feedback, a fim de alcançar os objetivos da empresa da melhor maneira possível, por meio da colaboração eficaz dos funcionários (OLIVEIRA, 2015).

Cada organização possui uma abordagem única no mercado e uma visão distinta do mundo. A maneira como ela trata cada indivíduo e suas relações é o que chamamos de cultura organizacional. Dessa forma, cada pessoa inserida nessa empresa terá algum tipo de reflexo dentro dela, contribuindo para a formação dessa cultura, e, por sua vez, a organização influencia a forma como cada colaborador atua dentro da empresa (ORGANIZAÇÕES; VALENTIM, 2003).

O feedback é a base de todas as relações interpessoais. Ele determina o modo como as pessoas pensam, sentem e reagem aos outros, e, em grande parte, influencia a maneira como elas encaram suas responsabilidades no dia a dia (WILLIANS, 2005).

Segundo Albuquerque (2007), a qualidade dos produtos gerados por uma empresa está diretamente relacionada com a qualidade da comunicação e do relacionamento entre as pessoas que a compõem.

A evolução das empresas ao longo do tempo vai além do simples objetivo de obter lucro, mas também de ser reconhecida como uma comunidade de pessoas que se esforçam de diversas maneiras para atender suas necessidades e alcançar metas estabelecidas. O lucro desempenha um papel regulador na vida de um negócio, porém não é o único aspecto a ser considerado. Existem muitos fatores éticos, humanos e morais que devem ser valorizados, pois são igualmente essenciais para o futuro da empresa a longo prazo (COSTA, 2003).

Muitas empresas enfrentam dificuldades em crescer no mercado devido à sua incapacidade de reconhecer que as pessoas deixam de operar com eficácia não por falta de habilidades técnicas, mas devido à forma como são tratadas pelos líderes e como interagem com os outros. Muitas vezes, empresas acabam falindo devido às atitudes individuais dos líderes, seus temperamentos pessoais, seus relacionamentos interpessoais e sua incapacidade de liderar equipes. Portanto, o fechamento de um grande número de empresas não se deve apenas às condições do mercado, mas muitas vezes às pessoas que trabalham nelas (ALBUQUERQUE, 2007).

Segundo Moscivici (2013), as pessoas buscam o conhecimento interpessoal para melhorar e facilitar o desempenho de suas tarefas no ambiente organizacional. No desenvolvimento da competência interpessoal, o feedback desempenha um papel importante como um processo de apoio para a mudança de comportamento e comunicação das pessoas ou grupos, fornecendo informações sobre o desempenho delas em relação umas às outras e em relação aos resultados no ambiente de trabalho proposto.

Atualmente, as empresas enfrentam desafios relacionados às diferentes gerações presentes no mercado de trabalho, devido às várias características individuais, como diferenças de idade, ideias e abordagens para lidar com situações. De acordo com Veloso (2012), a geração Y demonstra maior otimismo em relação às oportunidades de crescimento profissional dentro das empresas em comparação com outras gerações, desde que acreditem que a empresa ofereça aprendizado, possibilidades de desenvolvimento e identificação com o trabalho.

A comunicação é outro fator crucial em um ambiente organizacional. Conforme Melo (2006), na era da informação, em que a tecnologia está disponível, a habilidade de processar e transformar dados em informações para tomada de decisões representa uma grande oportunidade de melhoria na comunicação interna das empresas. Somente por meio de uma comunicação excelente é possível realizar a troca de informações de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor embora não perceba, tem um grande papel enquanto “ser social” pois não importa, se trata de uma instituição pública ou privada, há ainda de que formá subjetiva.

A aprendizagem constante, é algo que precisa estar massificado na mentalidade deste profissional; novas diretrizes, novas práticas administrativas e principalmente novas tecnologias serão movimentos que exigirão constantemente um postura de desafio por parte deste profissional, sendo assim, quando estiver em posição de comando e liderança não se deve esquecer a postura de que está lidando com pessoas e que todas sem exceção merecem respeito e atenção equitativa , não por condição hierárquica, mas como parte de uma relação interpessoal salutar e que será necessária para o bom andamento do serviço em todas as instancias. É preciso entender acima de tudo que se faz necessário aprofundar sempre mais as questões que envolvem as relações sociais e profissionais de forma a garantir práticas administrativas coesas, eficientes e humanizadas.

É preciso entender que jamais será capaz de solucionar todas as questões e que delegar tarefas, cobrar prazos, fiscaliza e principalmente auxiliar , são características que se esperam de um bom gestor, colocar-se no lugar do outro é algo que trará ao seu perfil , um olhar humanizado acerca das atribuições daqueles que estão sob seu comando, suas responsabilidades e portanto trará

o fortalecimento da sua equipe , criando um elo continuo e uma cadeia de ações coletivas que só ajudarão ainda mais no processo e na resolução de conflitos. Antes de “ser gestor” é preciso “estar gestor”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Jamil. A arte de lidar com pessoas. 2. ed. São Paulo: Planeta Livro Br, 2007.

ALVES, Carolina. Competências na carreira e a comunicação. 2019. Disponível em:https://administradores.com.br/artigos/competencias-na-carreira-e-acomunicacao. Acesso em: 20 set.2023.

ALVES, Marcela. A importância do feedback para o profissional e para a empresa. 2015. Disponível em:https://www.catho.com.br/carreirasucesso/carreira/dicas-emprego/comportamento/a-importancia-do-feedback--para-oprofissional-e-para-a-empresa/. Acesso em 20 set.2023.

ARISTÓTELES: a ética a Nicômaco/RICHARD KRAUT... [et al.]; tradução de Alfredo Storck...[et al.]. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZEVEDO, L. M. J. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BUZETTO, Carlos. As relações interpessoais e a gestão de conflitos. 2016. Disponível em: https://administradores.com.br/artigos/as-relacoes-interpessoais-e-a-gestao-de-conflitos. Acesso em 23 set.2023.

CHIAVENATO, I. Iniciação à Teoria das organizações. São Paulo: Manole, 2010. CHIAVENATO, I. Recursos Humanos na empresa. São Paulo: Atlas, 1989.

COELHO, Simone Mazzali T,. A importância das relações interpessoais nas empresas. 2017. Disponível em: https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/relacoesinterpessoais/. Acesso em: 20 agos.2023.

COSTA, Wellington Soares da. Humanização, relacionamento interpessoal e ética. 2003. Disponível em: http://fapam.kinghost.net/periodicos/index.php/synthesis/article/view/15. Acesso em: 25 set.2023.

FEBRACIS. Relacionamento interpessoal: conceito e importância. 2017. Disponível em: <https://www.febracis.com.br/blog/relacionamento-interpessoal-conceito-eimportancia/>. Acesso em: 15 set.2023.

FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS JUNIOR, O. J. M. Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCK, H. [Et all]. A escola participativa: O Trabalho do Gestor. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARQUES, Roberto. A importância da comunicação eficaz nas organizações. 2018. Disponível em:https://www.ibccoaching.com.br/portal/rhgestao-pessoas/importancia-comunicacao-eficaz-organizacoes/. Acesso em: 25 set.2023.

MARRAS, Jean Pierre. Administração de recursos humanos do operacional ao estratégico. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio), 2013.

MOSCOVICI, F. Equipes Dão Certo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

STEINER, C. Educação Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

VELOSO, Elza Fatima Rosa. É possível negar a existência da geração Y no Brasil? 2012. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616300108. Acesso em: 25 set.2023.

WEISS, D. Convivendo com gente difícil. 4ª edição. São Paulo: Nobel, 1992.

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

HELAINE MARINES LOPES MANOEL

RESUMO

A mudança de concepção sobre a inclusão escolar fortaleceu o movimento pela Educação Inclusiva, a qual pressupõe uma escola justa e democrática, que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos. Neste cenário educativo, o docente é convidado a repensar e adequar suas práticas pedagógicas para que todos alunos possam ser contemplados. A educação inclusiva enfrenta desafios para se tornar uma realidade escolar, dentre eles destacam-se a formação inadequada dos professores, a visão equivocada em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala comum, a falta de profissionais especializados em Educação Especial e os problemas de acessibilidade. Não basta matricular o aluno na escola regular, é preciso oferecer-lhe suporte para que possa ter uma formação integral. Diante de tantas dificuldades para ser concretizada na prática, as discussões acerca da inclusão escolar se fazem necessárias. O presente estudo objetivou compreender o processo educativo na perspectiva da educação inclusiva, evidenciar os desafios da inclusão escolar e refletir sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. As reflexões advindas deste estudo possibilitaram uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão escolar, evidenciando a importância da educação inclusiva para uma sociedade igualitária e democrática e a necessidade de empenho e colaboração de toda a comunidade escolar para a efetivação da inclusão na prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Deficiência; Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola foi planejada de modo a atender um determinado perfil de aluno, mantendo um caráter de exclusão legitimada por muito tempo. Com o passar dos anos, outras visões em relação ao processo educativo foram surgindo, as discussões sobre o direito das crianças com deficiência à escolarização no ensino regular se intensificaram, levando ao declínio da educação especial paralela à educação regular e fortalecendo as ideais baseadas na inclusão escolar.

Na educação inclusiva, o acesso à educação é um direito incondicional de todos, cabendo a escola assegurar a igualdade de oportunidades para que todos, sem exceção, possam aprender. Neste cenário educativo, o professor deve atuar como um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo convidado a repensar sobre suas práticas pedagógicas para que todos os alunos possam ser contemplados. A implementação de leis destinadas a garantir à escolarização de alunos da Educação Especial em sala de aula comum contribuiu significativamente para o aumento do número destes educandos nas escolas regulares em todas as regiões do Brasil (REBELO; KASSAR, 2018). Entretanto, a frequência destes alunos no ambiente escolar não tem sido suficiente para assegurar-lhes uma educação de qualidade. Não basta matricular o aluno na escola regular, é preciso oferecer-lhe suporte para ele que possa ter uma formação integral. Além disso, diversas dificuldades têm sido enfrentadas para que o processo de inclusão se torne uma realidade escolar de fato. Diante desta constatação, surgiram as questões norteadoras deste trabalho: Qual é a função da educação inclusiva? Quais os desafios enfrentados pela escola para a efetivação concreta da inclusão escolar? O professor está preparado para asdemandas da educação inclusiva?

O presente trabalho tem como objetivos compreender o processo educativo na perspectiva da educação inclusiva, evidenciar os desafios da inclusão escolar e refletir sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com base na consulta de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e anais de congresso.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

De acordo com Sánchez (2005), o processo de inclusão escolar começou a ser discutido nos anos 80, nos Estados Unidos, com um movimento denominado “Regular Education Iniciative” (REI) de pais e familiares na busca pela inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares. Eles discordavam da visão de que a Educação Especial estivesse centralizada em um ambiente segregado, onde a atenção estivesse focada nos alunos com necessidades educacionais especiais. Durante as décadas posteriores, as ideias sobre educação inclusiva foram se difundindo. Mas, foi a partir da Declaração de Salamanca, proposta durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, que as ações voltadas para a inclusão numa perspectiva escolar se fortaleceram. Esta declaração estabeleceu um plano de ação mundial em que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independente-

mente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (UNESCO, 1994).

Cabe aqui explicar brevemente as diferenças entre integração e inclusão escolar. A integração escolar remete à ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada indivíduo, enquanto que a inclusão se refere a uma forma de inserção total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema escolar comum (WERNECK, 1997; MANTOAN, 1997).

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. (MACHADO, ALMEIDA; SARAIVA; 2009, p. 21).

Segundo Mantoan (2003), a prática da inclusão escolar pauta-se em compreender e reconhecer o outro e, desta forma, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Trata-se de um acolhimento a todas as pessoas, sem exceção.

Percebe-se que o processo de inclusão escolar não se caracteriza em frequentar a mesma escola ou estar junto na mesma sala de aula. O incluir envolve por parte de toda a sociedade, um novo olhar sobre as relações de convívio e, requer que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, necessitando, portanto, de políticas públicas eficientes, investimentos e profissionais que saibam lidar com a diversidade no ambiente escolar. Neste sentido, fica clara a relevância de um planejamento escolar sistemático e revisão constante das práticas educativas, as quais devem utilizar muito mais do que conteúdos no processo de ensino- aprendizagem, mas também valores e princípios.

Nas últimas três décadas, o pensamento a respeito da inclusão escolar foi se modificando e ressignificando as relações entre escola e aluno. Essa mudança de concepção fortaleceu o movimento pela Educação Inclusiva.

Rodrigues (1997) se refere à educação inclusiva como uma escola que respeita as culturas, as capacidades e as possibilidades de evolução de todos os educandos, além de reconhecer e trabalhar com as diferenças para o desenvolvimento deles.

Na educação inclusiva, todos os alunos devem ter um ensino de qualidade, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais (SASSAKI, 1999).

A concepção dos professores acerca da educação inclusiva têm sido alvo de investigação. Estudos demonstraram que parte dos educadores expressa uma visão baseada nos princípios da integração escolar, concebendo a educação inclusiva como aquela destinada apenas aos alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagens (DUEK; BEZERRA, 2010; SANT'ANA, 2005). A pesquisa de Quatrim e Pivetta (2008) revelou que os professores concebem a inclusão escolar como um processo necessário, mas ao mesmo tempo se sentem despreparados, alguns descrentes e outros desafiados.

De acordo com Pimentel (2012), a inclusão escolar implica na equidade no atendimento pedagógico, o que requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade. Neste contexto, a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida dentro das exigências do contexto atual (VITALINO, 2007).

No processo de inclusão escolar, os profissionais da educação são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar atual (MATOS; MENDES, 2015). Neste contexto, não caberia nas escolas a atuação de um psicólogo para fornecer suporte emocional à comunidade escolar e contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos?

A atuação do psicólogo na área educacional é um assunto que gera controvérsias entre os profissionais da saúde e educação. As divergências decorrem de uma preocupação com a crescente patologização da educação - processo que transforma, artificialmente, questões educacionais não médicas em problemas médicos (MAIA, 2017; VIEGAS; HARAYAMA; SOAUZA, 2015). No entanto, alguns estudos demonstraram que o trabalho do psicólogo junto aos professores pode contribuir para o desenvolvimento e evolução do aluno da Educação Especial, e melhorar a compreensão e sensibilização do professor em relação à especificidade do educando (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018; VOKOI; PEDROSA, 2005).

Diferentes fatores têm sido apontados como dificultadores ou impeditivos da efetivação da educação inclusiva. Dentre eles, destacam-se a formação inadequada dos professores (BISOL; VALENTINI, 2014; BRIANT; OLIVER, 2012; DE VITTA; DE

VITTA; MONTEIRO, 2010). Na visão de Rodrigues (2012), as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação não abrangem toda a complexidade do ensinar na educação inclusiva.

Na visão de Neto et al. (2018), a efetivação da educação inclusiva depende de uma reformulação do sistema educacional, o qual ainda é direcionado para atender crian-

ças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

A escassez de profissionais especializados na Educação Especial, a falta de materiais didáticos adequados e os espaços inadaptados são obstáculos à efetivação da inclusão no ambiente escolar (Sanches; Teodoro, 2007). O trabalho de Silva e Carvalho (2017) apontou que o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e sobre as capacidades e limitações do aluno dificulta o processo de inclusão escolar.

Sant'Ana (2005) expressa em seu trabalho que a ausência de especialistas de diferentes áreas que atue em parceria com os docentes e gestores pode ser uma barreira que impede a realização de ações e projetos voltados à inclusão escolar. Neste mesmo estudo, foi observado que os professores demonstram preocupação com a falta de orientação em relação às possibilidades de trabalho direcionadas aos alunos com deficiência, no entanto, a autora apontou que mesmo aqueles profissionais que dizem receber ou ter recebido algum tipo de apoio neste sentido afirmaram que isso não foi suficiente para atender às demandas do processo inclusivo. Em muitas escolas ainda são identificados problemas relacionados à acessibilidade, tais como barreiras arquitetônicas, portas estreitas, espaço físico inadequado para cadeira de rodas em alguns ambientes da escola, ausência de banheiro adaptado e bebedouro fora de alcance do aluno (GALO; ORSO; FIORI,

2011; MELO; MARTINS, 2007).

Em muitos casos, a família é apontada como um dificultador no processo de inclusão escolar da criança. Muitas vezes, de forma desproposital, os familiares impossibilitam a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, porque preferem mantê-la distante do convívio social na tentativa de evitar o preconceito (TESKE, 2005).

Diante de todo exposto acima, percebe-se que a educação inclusiva é totalmente fundamentada nos princípios vinculados aos Direitos Humanos. Portanto, ela pode ser entendida não apenas como um processo educativo que visa atender a todos, mas também como uma concepção política e sociocultural que transcende as relações de ensino e aprendizagem.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira, destacando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), garante o acesso à escolarização e a permanência do público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, além de regulamentar os serviços de apoio especializados que devem ser implantados para a efetivação da inclusão escolar (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2015a).

Os alunos da Educação Especial têm direito ao conjunto de atividades ofertado pela educação comum, podendo este ser apoiado, suplementado ou substituído por um conjunto de recursos e serviços organizados, objetivando garantir a apropriação dos conteúdos escolares formais (MAZZOTA, 1996).

Na visão de Silva (2012), o apoio pedagógico especializado é uma ferramenta indispensável para que a inclusão de fato se efetive.

Apesar de a legislação relacionada à Educação Especial estar consolidada, não é incomum escutar de pais ou responsáveis relatos sobre as dificuldades em matricular e/ou manter a criança com deficiência na escola. Geralmente as instituições de ensino alegam escassez de recursos humanos e físicos para receber adequadamente o educando. Embora tais alegações não possam justificar o não acolhimento da criança, elas também não podem ser consideradas desculpas meramente inventadas ou infundadas, pois em muitas escolas realmente faltam recursos especializados, material pedagógico adequado, qualificação docente e boas condições estruturais. Silveira e Neves (2006), expressam que, por vezes, os próprios pais identificam condições existentes na escola que dificultam a aprendizagem e permanência dos filhos no ensino regular, como salas de aula com turmas lotadas e docentes sem formação especializada para lidar com essa demanda.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado para atender o público-alvo da Educação Especial. O serviço oferecido pelo AAE funciona como um apoio à sala de aula comum, identificando, planejando e elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de facilitar e estimular a participação do aluno nas atividades escolares. Portanto, o AEE além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, também auxilia no desenvolvimento da sua autonomia, tanto dentro quanto fora da escola (BRASIL, 2011).

Nas escolas de ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer em espaços denominados salas de recursos multifuncionais (SRM). Trata- se de um local organizado com materiais didáticos, equipamentos e profissionais com formação especializada (BRASIL, 2011).

A Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, conforme prevê a legislação. Admite-se, portanto, que este serviço

também seja ofertado por outros estabelecimentos de ensino, uma vez que ele não substitui a escolarização ministrada na rede regular, assumindo caráter de complemento e apoio ao ensino regular na formação de aluno com deficiência ou transtorno de aprendizagem (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

A elaboração das atividades pelo professor da Educação Especial deve considerar as necessidades específicas do estudante, podendo ser diferentes daquelas realizadas em salas de aula comum, desde que estejam articuladas com a proposta escolar. A Educação Especial precisa atuar em parceria colaborativa com o ensino regular, a fim de que se estabeleça um diálogo que propicie condições de aprendizagem voltadas para a especificidade de cada aluno (VILARONGA; MENDES, 2014).

A dificuldade de se estabelecer um relacionamento entre a escola e a família do aluno com deficiência dificulta significativamente o processo de inclusão. A ausência da participação dos pais/responsáveis na vida escolar da criança aparece frequentemente nos relatos dos professores (MENDES, 2002; QUATRIM; PIVETTA, 2008). O diálogo entre a família e escola possibilita ao profissional da educação uma melhor compreensão sobre quais fatores extraescolares podem interferir na aprendizagem e socialização da criança na escola. Deste modo, a atuação de pais/responsáveis em parceria com a escola pode contribuir com o desenvolvimento de prática educativas promissoras (BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

No âmbito da educação inclusiva, a prática docente vem sendo amplamente debatida. Atualmente compreende-se o professor não mais como um agente transmissor de conhecimentos, mas sim como um mediador do processo de ensino- aprendizagem, em que ele é o responsável por viabilizar condições para que os educandos se desenvolvam e aprimorem suas potencialidades.

De acordo com Sarnoski (2014), o aluno precisa sentir vontade de aprender, cabendo ao professor motivá-lo. Neste sentido, alguns autores esclarecem que a afetividade e a motivação contribuem significativamente para o processo de ensino aprendizagem. Segundo Konrad (2014), o conhecimento deve ser adquirido baseando-se na motivação e afetividade entre aluno e professor. Para Rodrigues (2019), a afetividade facilita o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o educando desperta a empatia do professor, que se sente motivado a desenvolver uma prática pedagógica direcionada a ele.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar e reorganizar os conhecimentos prévios dos discentes (BRUM; SILVA, 2014).

Um ponto a ser destacado na efetivação da educação inclusiva é a necessidade de o professor trabalhar as habilidades socioemocionais, as quais estão presentes em todas as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As habilidades socioemocionais, tais como empatia, respeito, confiança, tolerância e responsabilidade, estão diretamente implicadas na inclusão, uma vez que ela se estabelece a partir do respeito e convívio com as diferenças, de relações de cooperativismo e da capacidade de o indivíduo relacionar-se consigo mesmo e compreender o outro (BRASIL, 2015b; SANTOS; PRIMI, 2014; VALENTE, 2020). De acordo com Rosin-Pinola et al. (2017), as habilidades socioemocionais podem ser aprendidas durante as interações sociais, sendo possível ensiná-las aos alunos através de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, desde que os professores sejam formados para tal.

Umas das possibilidades de promover a aprendizagem significativa é envolver a participação dos alunos nas atividades escolares através da utilização de recursos digitais. Porém, como afirma Emer (2011), alguns docentes se sentem pressionados a usarem ferramentas tecnológicas, sem estarem preparados e sem uma reflexão sobre a aplicabilidade pedagógica desses recursos. Neste sentido, Oliveira (2003) explica que a utilização da tecnologia no processo educativo não exige um tecnicista, mas requer do professor uma reflexão sobre que tipos de saberes podem ser desenvolvidos a partir dela.

É evidente que no processo de inclusão escolar, o docente assume um papel fundamental. Mas, ele está ou se sente preparado para lidar com todas as demandas da educação inclusiva?

A pesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016), evidenciou que a distância entre teoria e prática é identificada pelos docentes como um grande problema nos cursos voltados à educação. Segundo os autores, o professor sente necessidade de uma formação que lhe traga subsídios para atender as diversas exigências da inclusão escolar e, buscam suprir esta lacuna através da realização de cursos de formação continuada, de especialização e pós-graduação.

A forma com que os professores da sala comum enxergam e tratam o aluno da Educação Especial é outro ponto a ser discutido. O trabalho de Lunardi (2005) apontou práticas excludentes durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Segundo a autora, estes estudantes eram tratados com algum tipo de piedade e pareciam estar desobrigados e/ou afastados da aprendizagem.

Diante do exposto acima, é preciso

que o professor desenvolva um novo olhar sobre os alunos da Educação Especial, os quais devem ser enxergados pelas suas potencialidades. Martinez (2007) afirma que a singularidade e complexidade do ambiente escolar deve ser valorizada, pois a deficiência não é algo intrínseco ao sujeito e sim uma construção social. Cunha (2015) relata em seu trabalho que alguns profissionais da educação acreditam que a presença dos alunos com deficiência atrapalha a rotina escolar. O autor propõe que os educadores reflitam sobre essa visão equivocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva pode ser compreendida como uma concepção educativa que valoriza o convívio com a diversidade e considera as especificidades e potencialidades do aluno durante o processo educativo. A atuação do professor neste processo é de extrema relevância, uma vez que cabe a ele criar estratégias que desenvolvam as habilidades cognitivas e socioemocionais necessárias à formação integral do aluno.

Na perceptiva da educação inclusiva, a visão do docente em relação ao aluno com deficiência ou transtorno de aprendizagem deve ser repensada para que a inclusão destes alunos na sala de aula comum seja concretizada. No entanto, as ações destinadas à inclusão não devem recair apenas sobre o professor, é necessária uma atuação conjunta entre profissionais da educação, família e poder público.

Os cursos de ensino superior voltados à educação precisam ofertar uma formação de qualidade, fundamentada no princípio da equidade, e que propicie ao estudante de licenciatura recursos para que ele, no exercício de sua profissão, se sinta capacitado para atender as demandas da educação inclusiva.

Os alunos público-alvo da Educação Especial precisam de suporte e estímulos adequados para desenvolver suas potencialidades e superar suas dificuldades. Deste modo, a atuação do professor da Educação Especial é relevante, sendo importante também a interlocução deste profissional com a família e com professor de sala de aula comum.

As reflexões advindas deste estudo possibilitaram uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão escolar, evidenciando a importância da educação inclusiva para uma sociedade igualitária e democrática e a necessidade de empenho e colaboração de toda a comunidade escolar para a efetivação da inclusão na prática.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, P; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. Revista brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, set. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- 65382014000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96.

BRASIL. 2001. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. 2008. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/ SEESP. Brasília, MEC, 15 p.

BRASIL. 2009. Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 3 p.

BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. 2015a. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p.

BRASIL. 2015b. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.2, n.20, p.223-234, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413- 65382014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 nov. 2020.

BRUM, W.P; SILVA; SILVA, S.C.R. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade

para o estudo de Geometria Esférica. Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981- 1322.2014v9n1p43>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CUNHA, M. S. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DE VITTA, F.C.F.D.; DE VITTA, A.D; MONTEIRO, A.S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010. Disponível em:

< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007>. Acesso em 22 nov. 2020.

DUEK V. P.; BEZERRA, J. S.; BEZERRA, J. S. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Educação em Questão, v. 38, n.60, mai/ago. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4032>. Acesso em 14 nov. 2020

EMER, S. O. Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula.

2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade do Rio Grande do Sul, 200.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P., MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. MEC/SEESP. São Paulo: 2007

FONSECA, T. S; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e

Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 3, p. 427-440, set. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n3/1413-6538-rbee-24-03-0427.pdf>. Acesso em 14 nov. 2020.

AS TECNOLOGIAS E A IMPORTÂNCIA DESSAS FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da utilização das tecnologias na educação infantil. As tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade e, consequentemente, na educação infantil. Elas podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para enriquecer a aprendizagem das crianças, mas é importante ter cuidado para que seu uso não seja prejudicial ao desenvolvimento infantil. Alguns exemplos de tecnologias que podem ser utilizadas na educação infantil incluem: jogos educativos que podem ser utilizados para ensinar habilidades como alfabetização, matemática, coordenação motora, entre outras. Esses jogos podem ser acessados em computadores, tablets ou celulares. Aplicativos educativos que podem ser utilizados para ensinar habilidades específicas, como o duolingo, que ensina idiomas, ou o Khan Academy Kids, que ensina habilidades matemáticas e de alfabetização. As histórias digitais podem ser uma maneira de incentivar a leitura e a imaginação das crianças. Existem aplicativos que permitem que as crianças criem suas próprias histórias digitais ou mesmo que interajam com histórias já existentes. Os vídeos educativos podem ser uma maneira divertida de ensinar habilidades e conceitos para as crianças. Existem muitos canais do YouTube que oferecem conteúdos educativos para crianças, como o "Turma da Mônica", "Galinha Pintadinha" e "Cocoricó". Os ambientes virtuais de aprendizagem são plataformas que oferecem recursos pedagógicos para crianças, como jogos, histórias, atividades, entre outros. Essas plataformas podem ser acessadas por computadores ou tablets. É importante avaliar seu potencial pedagógico e considerar as implicações em relação ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ambientes Virtuais; Desenvolvimento Infantil; Recursos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O uso de mídia interativa está aumentando entre as crianças. Eles incorporaram o uso de dispositivos como smartphones e tablets em sua rotina diária. Este equipamento faz parte de um sistema multimídia que integra concomitantemente vários elementos visuais e sonoros (sons, imagens digitais, discos compactos, etc.), controlados por computadores. O sistema favorece a interação mais efetiva com o usuário, pois motiva a autoaprendizagem e a participação interativa.

A mídia está sendo usada para diversos fins, como entretenimento, lazer, como distração na ausência dos pais, comunicação familiar e aprendizado complementar por meio de aplicativos. Além disso, os dispositivos de mídia interativa são práticos e podem ser carregados e utilizados em qualquer lugar, o que facilita e potencializa a exposição de crianças a esses dispositivos.

É crescente o número de investigações sobre o tema, sendo significativo o número de estudos voltados para as implicações das mídias eletrônicas de exibição relacionadas ao uso da televisão e, mais recentemente, das publicações baseadas em mídias eletrônicas interativas, considerando que muitas questões surgem sobre as consequências do uso continuado dessas mídias por crianças pequenas e as repercussões em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional. Especialistas, associações e sociedades científicas de todo o mundo buscam estabelecer recomendações sobre o uso das mídias, mas a forma como os pais recebem e seguem essas orientações ainda é divergente.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão transformando nossa vida pessoal e profissional. As formas de acesso ao conhecimento e à aprendizagem, os modos de comunicação e a forma de se relacionar estão mudando, a ponto de a geração, o processamento e a transmissão da informação se tornarem um fator de poder e produtividade na "sociedade informacional" (Castells, 1997). A produtividade e a competitividade dependem cada vez mais da capacidade de gerar e aplicar informações baseadas no conhecimento.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Nunca antes se exigiu uma aprendizagem contínua nas diversas áreas profissionais e, em particular, nas relacionadas com o desenvolvimento dos processos educativos.

A concepção de aprendizagem e, consequentemente, as estratégias de ensino voltadas para sua promoção, também passaram por mudanças substanciais. Enquanto o papel do ensino tradicional era fornecer informações, o papel do aluno restringia-se a assimilá-las por meio da prática e da repe-

tição, fora de seu contexto real de uso. Hoje, ao contrário, considera-se que a aprendizagem não pode ser transmitida, mas deve ser construída pelo próprio indivíduo (construtivismo).

As teorias de aprendizagem atuais destacam seu caráter ativo, destacam a abstração e a transferência como qualidades centrais, que só são possíveis quando o aluno aplica seus conhecimentos a uma atividade plena de sentido e em contextos variados que permitem generalização.

AS DEMANDAS DA SOCIEDADE

As demandas que hoje se levantam em nossas sociedades exigem, mais do que conteúdos de aprendizagem, poder aprender ao longo da vida com autonomia, ou seja, determinar autonomamente o que se deve aprender, pesquisar, avaliar criticamente, selecionar as informações relevantes e saber como use-o para realizar tarefas ou resolver problemas.

[...] a questão que se coloca para a perspectiva histórico-social é a de como superar uma tecnologia que inerente a si traz a lógica de dominação da ordem que a criou. Essa lógica, no caso do computador, se atrela à razão instrumental, reduzindo o entendimento do mundo às suas categorias. Assim, só é possível pensar que o computador no ensino possa se associar com alterações sociais para a construção de uma ordem mais justa, se julgarmos que essas alterações prescindam do agir político (CROCHIK, 1998, p. 134).

Essas mudanças nos objetivos de aprendizagem significam modificar radicalmente as estratégias de ensino favorecendo uma participação mais ativa do aluno. Isso é chamado de "ensino centrado no aluno" ou "aprender a aprender". Mudanças nas estratégias de ensino exigem que o professor, além de dominar os conteúdos curriculares, tenha conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem; e requerem a utilização de métodos flexíveis, adaptados às necessidades individuais e baseados no diálogo, para oferecer o feedback necessário durante o processo instrucional.

O crescente impacto das TICs deve-se em grande parte à sua versatilidade, visto que podem adotar as características de qualquer outro meio, possuem também uma capacidade de representação e expressão até então impensável e permitem aos professores liberarem tempo para dedicar-se. a outras atividades acadêmicas onde sua intervenção direta é imprescindível.

A escolha das técnicas a utilizar e o sentido que lhes dará dependerá da atitude de cada um, no cultivo de finalidades verdadeiramente humanas, no esforço pela eliminação das circunstâncias naturais e sociais nocivas (PINTO, 2005, p.746).

A assimilação do impacto crescente das TIC e das mudanças substanciais ocorridas na forma de conceber a aprendizagem requer profundas transformações nas instituições de ensino, no que diz respeito às estruturas organizacionais e também, por outro lado, na gestão do conhecimento, das atitudes e dos valores. No entanto, desde a introdução das máquinas de ensino na década de 1970, a preocupação tem se centrado mais no uso instrumental das ferramentas do que na reflexão sobre a concepção educacional mais pertinente. A escola tem utilizado as tecnologias sem uma apropriação adequada que dê uma resposta às questões relacionadas com o porquê e para quê.

[...] essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento através da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 338).

É difícil determinar todos os efeitos que as tecnologias da informação podem ter na educação porque, entre outras razões, não foram desenvolvidas pesquisas suficientes para documentar esses efeitos. Com base na revisão da literatura, Collins (1998) aponta que pelo menos oito tendências básicas podem ser identificadas, as quais são expressas nas seguintes mudanças:

- Instrução global à instrução individualizada
- Apresentação oral até treinamento e instrução
- Trabalhar com os melhores alunos para trabalhar com os menos favorecidos
- Alunos entediados a alunos mais engajados
- Avaliação baseada em exame para uma avaliação baseada em produtos, progresso e esforço do aluno
- Estrutura competitiva para uma cooperativa
- Programas educacionais homogêneos à seleção pessoal de conteúdo
- Primazia do pensamento verbal à integração do pensamento visual e verbal.

Quando os computadores são introduzidos na sala de aula, as atividades lideradas pelo professor diminuem em favor de um aumento nas atividades independentes e co-

operativas; a abordagem didática tende a ser mais construtivista, as atividades facilitadas pelo professor são aumentadas; os alunos menos favorecidos tendem a receber mais atenção do professor do que os mais avançados; o interesse que o aluno demonstra pela tarefa é, em geral, maior; o tipo de avaliação muda, principalmente quando o currículo é baseado em projetos, porque o esforço e o progresso dos alunos são mais levados em consideração; os comportamentos cooperativos tendem a aumentar em detrimento do trabalho isolado e competitivo; nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo, eles tendem a integrar o pensamento verbal e visual.

Esses efeitos da tecnologia são subversivos para algumas das crenças e suposições mais profundas da sociedade sobre a educação. Em particular, esses efeitos podem desafiar a visão de que o papel dos professores é transmitir seus conhecimentos aos alunos. Além disso, podem contestar a ideia de que a função da avaliação é determinar se os alunos adquiriram os conhecimentos transmitidos. Assim, implicitamente, a tecnologia parece apoiar a visão construtivista que tentou mudar a visão social prevalecente da educação, com pouco sucesso até o momento. (COLLINS, 1998, p. 37).

Cabero (2001) identifica as seguintes dificuldades gerais para a introdução das TIC no sistema educacional: presença (quantidade, qualidade e atualização de equipamentos; manutenção; hardware e software adaptados ao conteúdo curricular e necessidades educacionais), formação de professores para o uso dessa tecnologia (compreender o ambiente e relacioná-lo aos pressupostos ideológicos e políticos que transmitem), cultura escolar (conservadora e tradicionalista, voltada para os professores; crença tradicional sobre como ocorre a aprendizagem), modelo organizacional do centro educacional (tipo de meio a ser inserido e funções que ele pode realizar).

Em nossas sociedades com economias dependentes, mergulhadas em profundas crises sociais e econômicas, muitas dessas dificuldades são exacerbadas. No entanto, consideramos que um dos principais obstáculos para avançar mais rapidamente na inserção das TIC tem a ver com a cultura pedagógica dominante.

Entre os motivos que podem ajudar a explicar o baixo impacto das tecnologias estão: alto custo dos equipamentos, suprimentos, manutenção e conectividade, baixo uso de computadores pelos professores e falta de treinamento para utilizá-los pedagogicamente, resistência à mudança e ausência de políticas e planos institucionais.

Essa visão não muito animadora é um desafio para todos nós que estamos interessados em modificar os modelos pedagógicos que continuam a prevalecer hoje e acreditamos que o uso criterioso e crítico das tecnologias pode trazer grandes contribuições neste campo. Para Crook (1998), o progresso nesse campo depende de uma ação organizada no nível das práticas institucionais. Considera restrita a visão que busca os obstáculos nas atitudes ou estratégias adotadas pelos professores que gerenciam essa tecnologia, examinando o que fazem em sala de aula. Os obstáculos não dependem exclusivamente das atitudes ou estratégias adotadas pelo professor.

Uma vantagem considerável que os computadores têm em relação às outras tecnologias, e que permite antever a sua incorporação progressiva no processo educativo, é a sua utilidade para a realização de atividades laborais que também são necessárias para atingir os objetivos académicos,

Na medida em que os Computadores são essenciais ferramentas para realizar essas atividades na sociedade, seu uso pelos alunos para realizá-las é inevitável. Não vamos preparar os alunos para o trabalho ensinando-os a usar papel e lápis quando o trabalho é feito com um computador. (COLLINS, 1998, p. 48).

Sem subestimar a importância dos diversos fatores que têm sido apontados como responsáveis pelo baixo impacto da informática na educação, bem como a necessidade de ações coordenadas nas diversas áreas associadas ao uso desses meios (estratégias e planos institucionais, formação de professores, dotação de equipamentos, materiais, manutenção, conectividade etc.), consideramos que o desenho educacional é um dos fatores cruciais para uma inserção mais pertinente das TIC na educação.

Se transferirmos o modelo de ensino tradicional para as TIC, não estaremos apenas desperdiçando seu potencial de gerar ambientes de aprendizagem significativos, mas dificilmente poderemos justificar os custos, tempo e recursos dedicados ao seu desenvolvimento. O treinamento por esse meio exige uma organização do conteúdo, um ordenamento das atividades educacionais, da interação e comunicação e da avaliação do processo diferente daquele utilizado no ensino tradicional. Se atentarmos para a concepção dos cursos, esses espaços podem se tornar experiências de aprendizagem ricas e gratificantes, em ambientes que propiciem uma nova forma de aprender.

O USO PEDAGÓGICO DA INTERNET

As possibilidades educativas das TICs podem ser abordadas de duas maneiras: seu conhecimento e seu uso. No que diz respeito ao conhecimento de gerenciamento da Web, é preciso entender como a informação é transformada e transmitida, além de saber

como acessar essa informação que se apresenta em múltiplas formas (textos, imagens, sons).

A este respeito, Sánchez (2000) confirma que "A utilidade da Internet dependerá da contextualização do recurso, do produto da metodologia e do desenho utilizado pelo facilitador" (p. 243). Ou seja, não foi feito nenhum uso específico dos benefícios deste recurso. Este recurso é de grande importância, pois pode notar que essa ferramenta permite que o usuário trabalhe em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades e interesses.

O uso adequado da Internet implica em outros benefícios. Para o usuário, as principais vantagens consistem em: 1-Identificação do usuário com tecnologia para alcançar competitividade. A formação de professores é a primeira fase para obter um alto nível de competências e os avanços tecnológicos são um fator decisivo para alcançar a eficiência. 2- Inserção em um mundo globalizado. A Internet está mais rápida e disponível para proporcionar aos usuários a comunicação com alunos ou professores de outros países. 3- Contribuição para o desenvolvimento humano do usuário. As pessoas não só têm uma chance de aprimorar suas habilidades à gestão de tecnologia, mas também têm a possibilidade de melhorar suas relações interpessoais. 4- Acesso a informações nunca antes fornecidas. Tanto os alunos quanto os professores podem acessar uma riqueza de informações maior do que a de uma biblioteca tradicional e de um guardião menor. 5- A educação torna -se um estilo de vida atraente e dinâmico. O acesso à informação na Internet não é limitado por tempo ou lugar, sendo também uma forma mais interessante e ativa que inspira a busca por informação. 6- Uma educação mais ágil, personalizada e eficiente. O manuseio da Internet se adapta às necessidades e interesses de cada usuário, graças a isso o internauta economiza tempo e esforço na busca de informações. Por esta razão, diz-se que as consultas feitas através da Internet são muito mais eficazes e agradáveis.

O outro benefício do uso adequado da Internet é o seu próprio propósito educacional. Veja: 1- Acesso a qualquer tipo de informação em todo o mundo e em todos os idiomas, principalmente em inglês. 2- Intercâmbio cultural produtivo e valioso entre diferentes usuários e países. 3- Rapidez de armazenamento, processamento e aquisição de dois materiais necessários. 4- As informações obtidas podem ser gerenciadas, salvas e arquivadas com risco mínimo de perda a qualquer momento para proteger os dados. 5- A utilização desta ferramenta consegue reduzir os custos de cursos e conferências a distância para alunos ou interessados. 6- Finalmente, os usuários podem acessar a Internet e, portanto, os conteúdos de seu interesse, 24 horas por dia e 365 dias por ano, quando mais preciso, dependendo de suas obrigações e estilos de vida.

A mera utilização da ferramenta tecnológica sem uma finalidade definida não é suficiente. É preciso estimular um posicionamento analítico em relação ao uso de um recurso que, como a Internet, oferece infinitas soluções possíveis para determinado problema.

Ávila (1999) confirma que: “Um potencial pedagógico para o uso da Internet é promover critérios e gerar habilidades para discriminar as informações encontradas, que podem ser muito variadas”. O fato de a Internet ser um recurso valioso e rico em informações não garante a aquisição efetiva do conteúdo realmente necessário. O uso das informações armazenadas na Web dependerá das habilidades dos professores para localizar os materiais adequados aos seus interesses.

Apesar da grande quantidade de informações na Web, o professor pode fazer uso de espaços educacionais da Web cujas funções são diversas. Entre eles: 1- Prestar informações; A Internet é sempre a fonte de informação mais poderosa do mundo, contendo milhares de páginas da Web sobre os mais diversos temas e em qualquer idioma. Uma das vantagens mais relevantes desse recurso é que a informação, além do texto, pode ser auditiva, gráfica e audiovisual. 2- Facilitar a obtenção de materiais educativos off-line (que são utilizados sem estar conectados à Internet).

Para aproveitar melhor as possibilidades educacionais da Internet, é necessário desenvolver certas habilidades específicas. Entre as mais importantes está: saber usar as principais ferramentas da Internet, como navegadores, e-mail, "grupos de notícias", videoconferência, programas de navegação off-line etc. Conhecer as características básicas dos equipamentos, como computadores, modems, linhas telefônicas, conhecer os aspectos específicos de operação da rede, horários de tráfego fora de ponta, etc.

Este conjunto de competências permite ao professor de inglês explorar e utilizar a Web com melhores resultados. Se o professor tiver essas habilidades, certamente reconhecerá sua imensa capacidade de informação e comunicação, pois saberá dar o verdadeiro valor que essa ferramenta insubstituível merece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das Tecnologias no processo de ensino é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino.

As Tecnologias são utilizadas em casa, no trabalho, nas ruas e atualmente muito

utilizadas nas escolas. A inserção na educação infantil precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores que não deve se limitar à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, por meios informáticos, exercendo um papel profundo na educação, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento.

Ainda que a educação possa ocorrer em qualquer espaço da vida social, é importante destacar a finalidade da escola, enquanto lócus onde se pode proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de forma planejada. Diante desta concepção a escola de educação infantil passa a ser concebida como um lugar da reelaboração dos conhecimentos legitimados pela sociedade e, para isso, esta instituição desempenha uma importante função social na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABERO, J. Tecnologia educativa. Desenho e uso de mídia na educação. Barcelona, Espanha: Paidós. 2001.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede (A Era da Informação; T.1). 2ª edição. Madrid: Alliance. 1997.

COLLINS, A. O potencial das tecnologias de informação para a educação. In Vizcarro, C. e J. León. Novas tecnologias de aprendizagem, pp. 29-46. Madrid: pirâmide. 1998.

CROOK, Ch. Computadores e aprendizagem colaborativa. Madrid: Morata. 1998. CROCHIK, José Leon. O computador no ensino e a limitação da consciência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2v.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Erica, 2012.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA PERSPECTIVA ESCOLAR

IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

Esse artigo pretende trazer à tona os aspectos da Educação Integral como nova perspectiva para as práticas curriculares. Aqui serão evidenciadas algumas estratégias de ensino para que se alcance o desenvolvimento integral dos educandos, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais.

Palavras-chave: Educação integral; Integração; Ensino integrado; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Aprendizagem integrada

Abstract

This article intends to bring up aspects of Integral Education as a new perspective for curricular practices. Here, some teaching strategies will be highlighted in order to achieve the integral development of students, considering cognitive, emotional, physical and social aspects.

Keywords: Comprehensive education; Integration; Integrated teaching; Interdisciplinarity; Trans disciplinarity; Integrated learning

Introdução

A educação integral é uma abordagem educacional que visa o desenvolvimento completo e holístico dos indivíduos, abrangendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social, emocional e físico. A educação integral é uma resposta às limitações do modelo educacional tradicional, que muitas vezes se concentra exclusivamente em aspectos acadêmicos e negligencia outras áreas do desenvolvimento humano.

A Educação Integral é uma abordagem educacional que busca proporcionar uma formação mais completa e abrangente para os estudantes, indo além do ensino acadêmico tradicional. Ela visa desenvolver todas as dimensões da pessoa, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, com o objetivo de formar cidadãos mais preparados e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Essa modalidade reconhece que a aprendizagem não se limita apenas ao ambiente escolar formal e que o processo educativo ocorre em diversos contextos, como a família, a comunidade e a sociedade como um todo. Assim, ela busca integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma educação mais contextualizada, relevante e significativa para os estudantes.

Essa abordagem educacional valoriza a construção do conhecimento de forma mais participativa e ativa, estimulando o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade dos estudantes. Além disso, a Educação Integral busca promover a equidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais.

Dentre as práticas comuns na Educação Integral, destacam-se a ampliação da carga horária escolar, a oferta de atividades extracurriculares e complementares, o envolvimento da comunidade e a parceria entre escola, família e demais atores sociais. Essas práticas visam enriquecer a experiência educacional dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

A Educação Integral é uma proposta que busca transformar o sistema educacional, rompendo com o modelo tradicional de ensino fragmentado e descontextualizado. Ela visa formar indivíduos mais críticos, colaborativos e preparados para lidar com as demandas de uma sociedade em constante transformação, promovendo o desenvolvimento humano e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

O que é educação integral?

A educação integral é uma abordagem educacional que reconhece que a aprendizagem é um processo holístico, que abrange várias dimensões do desenvolvimento humano. Essas dimensões incluem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social, emocional e físico dos indivíduos. A educação integral é uma resposta às limitações do modelo educacional tradicional, que muitas vezes se concentra exclusivamente em aspectos acadêmicos e negligência outras áreas do desenvolvimento humano.

É um conceito que se refere a uma abordagem holística e abrangente da educação, que busca desenvolver integralmente todas as dimensões dos estudantes, incluindo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades socioemocionais, físicas, artísticas e culturais.

Nessa perspectiva a Educação Integral reconhece que os alunos são seres comple-

xos, com múltiplas inteligências e potenciais diversos, e busca promover seu desenvolvimento de forma integral. Essa abordagem vai além do ensino tradicional centrado no currículo acadêmico, envolvendo atividades extracurriculares, práticas esportivas, artísticas e culturais, bem como o fortalecimento de competências socioemocionais, como resiliência, empatia, colaboração e pensamento crítico.

O objetivo da educação integral é formar cidadãos mais completos, capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo, de se relacionar de forma saudável e construtiva com os outros e de contribuir para a sociedade de maneira positiva. Ao promover uma educação que valoriza a formação integral dos estudantes, a educação integral busca ir além da simples transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver habilidades e competências que sejam relevantes para a vida pessoal, profissional e cidadã dos estudantes.

Assim pode ser implementada em diferentes níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino médio, e pode envolver parcerias com instituições da sociedade civil, famílias e a comunidade em geral, buscando integrar diferentes atores e recursos para promover uma educação mais ampla e significativa.

A educação integral se baseia em uma visão de que a aprendizagem deve ocorrer em um contexto amplo e integrado, que abrange todas as dimensões do desenvolvimento humano. Isso significa que a educação integral não se limita ao ambiente escolar, mas também inclui a família, a comunidade e outras instituições e organizações que influenciam o desenvolvimento dos indivíduos.

Por que a educação integral é importante?

A educação integral é importante porque reconhece que o desenvolvimento humano é um processo holístico que abrange várias dimensões. Negligenciar qualquer uma dessas dimensões pode levar a um desenvolvimento incompleto ou desequilibrado dos indivíduos.

Essa modalidade de Educação também é importante porque ajuda a preparar os indivíduos para a vida em uma sociedade cada vez mais complexa e interdependente. Hoje em dia, as habilidades sociais, emocionais e físicas são tão importantes quanto as habilidades acadêmicas para ter sucesso na vida e na carreira. A educação integral ajuda a desenvolver essas habilidades, permitindo que os indivíduos sejam mais bem preparados para enfrentar os desafios da vida e contribuir para suas comunidades.

Outro aspecto relevante da educação integral é sua capacidade de estimular o interesse e a motivação dos estudantes. Ao proporcionar uma educação mais contextualizada, relevante e significativa, que esteja conectada com a realidade dos alunos, a educação integral desperta a curiosidade e o prazer pelo aprendizado. Isso contribui para a formação de indivíduos autônomos, que buscam continuamente conhecimento e estão preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Em resumo, a educação integral é importante porque reconhece a complexidade do ser humano e busca promover seu desenvolvimento integral. Ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, reduzindo desigualdades e estimulando o interesse pelo aprendizado. Ao oferecer uma educação mais abrangente, inclusiva e contextualizada, a educação integral prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida e contribuir de forma significativa para a sociedade.

A educação integral é amplamente reconhecida como uma necessidade na sociedade contemporânea. Ela vai além da educação tradicional focada apenas no ensino acadêmico, incorporando também o desenvolvimento integral dos indivíduos em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais.

Uma educação integral busca proporcionar aos estudantes uma formação completa, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais abrangente. Ela valoriza não apenas o conhecimento teórico, mas também habilidades práticas, competências socioemocionais, criatividade, pensamento crítico, trabalho em equipe e cidadania ativa.

A sociedade contemporânea enfrenta uma série de problemas complexos que exigem soluções multidisciplinares e uma abordagem holística. Questões como desigualdade social, mudanças climáticas, diversidade cultural e avanços tecnológicos rápidos exigem que os indivíduos desenvolvam habilidades e competências além do conhecimento acadêmico tradicional.

A educação integral é importante para preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade e para enfrentar os desafios do mundo atual. Ela promove uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo, incentivando os estudantes a serem cidadãos engajados, críticos e responsáveis.

Além disso, a educação integral também tem o potencial de reduzir as desigualdades educacionais, proporcionando oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas ou contextos familiares. Ao valorizar a diversidade e promover a inclusão, a educação integral contribui para uma sociedade mais justa e equitativa.

A necessidade de investimento em educação integral é amplamente reconhecida como uma forma eficaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A educação integral vai além do ensino tradicional em sala de aula, buscando proporcionar uma formação mais abrangente, que abarque não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os aspectos sociais, emocionais, físicos e culturais dos alunos.

Existem várias razões pelas quais o investimento em educação integral é crucial:

Desenvolvimento holístico: A educação integral se preocupa em promover o desenvolvimento completo dos alunos, abordando não apenas seu intelecto, mas também suas habilidades sociais, emocionais e físicas. Isso ajuda a formar cidadãos mais completos e preparados para enfrentar os desafios do mundo real.

Igualdade de oportunidades: A educação integral pode reduzir as desigualdades sociais, oferecendo a todos os alunos acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens socioeconômicas. Ao fornecer oportunidades de aprendizado mais amplas e diversas, ela ajuda a nivelar o campo de jogo e a promover a inclusão social.

Preparação para a vida e o trabalho: A educação integral enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências que são relevantes para a vida e o mundo do trabalho. Isso inclui habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação eficaz e criatividade, que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho atual.

Saúde e bem-estar: A educação integral reconhece a importância da saúde e do bem-estar dos alunos. Ela promove a prática de hábitos saudáveis, como alimentação equilibrada, atividade física regular e cuidados com a saúde mental. Essa abordagem integrada contribui para a formação de indivíduos mais saudáveis e resilientes.

Envolvimento da comunidade: A educação integral envolve a participação ativa da comunidade no processo educacional. Isso inclui pais, professores, líderes comunitários e outras partes interessadas, que desempenham um papel fundamental no apoio e no enriquecimento da educação oferecida nas escolas. O envolvimento da comunidade fortalece os laços sociais e cria um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Para que a educação integral seja efetivamente implementada, é necessário um investimento adequado em recursos humanos, infraestrutura, materiais didáticos, treinamento de professores e programas extracurriculares. Além disso, políticas educacionais voltadas para a promoção da educação integral devem ser desenvolvidas e implementadas, garantindo que as escolas tenham o suporte necessário para oferecer uma educação de qualidade e abrangente.

Em resumo, o investimento em educação integral é fundamental para garantir que os alunos recebam uma formação completa e equilibrada, preparando-os para os desafios do século XXI e promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a educação integral é uma necessidade na sociedade contemporânea, pois prepara os estudantes para a vida de forma abrangente, desenvolve competências essenciais para enfrentar desafios complexos e promove a igualdade de oportunidades educacionais. É uma abordagem que reconhece a importância do desenvolvimento integral dos indivíduos e busca formar cidadãos conscientes, críticos e ativos.

Diferença entre Educação integral e Educação em Tempo Integral

A diferença entre educação integral e educação em tempo integral refere-se ao foco e à abordagem educacional em relação ao tempo de aprendizado e ao desenvolvimento global dos estudantes.

A educação em tempo integral refere-se a um modelo escolar em que os alunos passam mais horas na escola em comparação com o modelo tradicional de meio período. Nesse modelo, o objetivo principal é ampliar o tempo dedicado à instrução acadêmica. Os estudantes têm um horário de aulas mais longo e podem ter aulas adicionais ou atividades extracurriculares após o período escolar regular. A educação em tempo integral busca maximizar o tempo disponível para o aprendizado formal, geralmente focando em disciplinas acadêmicas tradicionais.

Já a educação integral vai além do tempo de aprendizado acadêmico e busca um desenvolvimento mais amplo e holístico dos estudantes. Nesse modelo, o objetivo é fornecer uma educação abrangente que considere não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural dos alunos. A educação integral reconhece a importância de atividades extracurriculares, como esportes, artes, música e projetos sociais, como complementos essenciais para a formação dos estudantes. Ela busca integrar essas atividades no currículo e promover uma abordagem mais abrangente e equilibrada para a educação.

Em resumo, a principal diferença entre a educação integral e a educação em tempo integral está no foco. A educação em tempo integral enfatiza o aumento do tempo dedicado à instrução acadêmica, enquanto a educação integral busca o desenvolvimento

global dos estudantes, incorporando atividades extracurriculares e abordando diferentes aspectos da educação além do currículo acadêmico.

Origens do Conceito de Educação Integral

O conceito de Educação Integral tem suas raízes em diferentes correntes e perspectivas educacionais ao longo da história. A ideia de uma educação abrangente, que considere o desenvolvimento integral dos estudantes, é resultado de diversas influências e debates sobre o propósito e a natureza da educação.

Uma das influências importantes para o surgimento da Educação Integral foi a abordagem da Educação Nova, que ganhou força no final do século XIX e início do século XX. Os pensadores da Educação Nova, como John Dewey e Maria Montessori, destacaram a importância de uma educação que envolvesse o desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual das crianças. Eles enfatizaram a necessidade de proporcionar experiências educacionais práticas, contextuais e significativas para os estudantes, em contraponto a uma educação baseada apenas em conteúdos acadêmicos.

Outra influência significativa foi a abordagem dos movimentos de educação popular, que surgiram em diferentes partes do mundo durante o século XX. Esses movimentos buscaram democratizar o acesso à educação e valorizaram uma visão mais ampla de aprendizado, envolvendo a cultura, as tradições locais e as necessidades das comunidades.

Nos últimos anos, o conceito de Educação Integral tem sido impulsionado por organizações e instituições que defendem a necessidade de uma educação que vá além do ensino acadêmico tradicional. Essas organizações destacam a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, da promoção da cidadania ativa, do estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, entre outros aspectos.

Vale ressaltar que o conceito de Educação Integral pode variar em diferentes contextos e países, refletindo diferentes abordagens e prioridades educacionais. No entanto, em geral, o objetivo central é proporcionar uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas necessidades, talentos e potenciais em todas as dimensões da vida.

Benefícios da educação integral

Há vários benefícios em adotar uma abordagem de educação integral. Alguns desses benefícios incluem:

1. Desenvolvimento completo e equilibrado dos indivíduos: A educação integral ajuda a desenvolver todas as dimensões do desenvolvimento humano, incluindo a aprendizagem acadêmica, social, emocional e física. Isso permite que os indivíduos se desenvolvam de maneira completa e equilibrada, maximizando seu potencial.

2. Melhoria do desempenho acadêmico: Embora a educação integral não se concentre exclusivamente na aprendizagem acadêmica, ela ajuda a melhorar o desempenho dos alunos em todas as áreas, incluindo a aprendizagem acadêmica. Isso ocorre porque a educação integral ajuda a desenvolver habilidades sociais, emocionais e físicas que são essenciais para o sucesso acadêmico.

3. A educação integral é um modelo de educação que busca a formação integral do indivíduo, contemplando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural. Alguns benefícios desse modelo de educação são:

4. Formação mais completa: a educação integral proporciona aos estudantes uma formação mais completa, contemplando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades sociais, emocionais, físicas e culturais.

5. Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: a educação integral estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a resiliência, a colaboração e a liderança, fundamentais para o sucesso na vida pessoal e profissional.

6. Melhoria no desempenho acadêmico: a educação integral pode contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que o desenvolvimento socioemocional também pode influenciar positivamente o desempenho escolar.

7. Redução da evasão escolar: a educação integral pode contribuir para a redução da evasão escolar, uma vez que os estudantes tendem a se sentir mais engajados e motivados em um ambiente educativo que contempla seus interesses e necessidades.

8. Promoção da igualdade social: a educação integral pode contribuir para a promoção da igualdade social, uma vez que possibilita o acesso de estudantes de diferentes classes sociais e culturais a uma educação de qualidade e mais completa.

9. Preparação para o mundo do trabalho: a educação integral pode contribuir para preparar os estudantes para o mundo do trabalho, uma vez que estimula o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a inovação e a resolução de problemas, fundamentais para o mercado de trabalho atual.

10. Promoção da cidadania: a educação integral pode contribuir para a promoção da cidadania, uma vez que estimula o desenvolvimento de valores como a responsabilidade social, a ética e o respeito às diferenças, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

11. Uma educação integral busca desenvolver integralmente o ser humano, ou seja, seu intelecto, emoções, habilidades, valores e convivência social. Para isso, algumas estratégias que podem ser adotadas são:

12. Aprendizagem baseada em projetos: envolver os alunos em projetos que abordem temas relevantes e significativos, que os façam pensar, refletir e buscar soluções.

13. Integração das disciplinas: buscar integrar diferentes disciplinas de forma a promover uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos.

14. Educação socioemocional: desenvolver competências socioemocionais como empatia, colaboração, comunicação, resiliência e autoconhecimento.

15. Aprendizagem cooperativa: incentivar a aprendizagem em grupo, onde os alunos trabalham juntos, compartilhando ideias e soluções.

16. Uso de tecnologias: utilizar recursos tecnológicos para enriquecer a aprendizagem, mas de forma consciente e crítica, buscando sempre o equilíbrio com atividades práticas e experiências sensoriais.

17. Aprendizagem contextualizada: estabelecer uma relação mais próxima entre os conteúdos estudados e a realidade dos alunos, para tornar a aprendizagem mais significativa.

18. Formação continuada dos professores: oferecer formação continuada para os professores, visando o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas e de sua capacidade de atuar como mediadores de aprendizagem.

Essas são apenas algumas estratégias que podem contribuir para uma educação integral. O importante é que a escola busque sempre novas práticas e adaptações que atendam às necessidades dos alunos e que promovam seu desenvolvimento integral.

Considerações Finais

A Educação Integral é um conceito que busca promover uma formação mais ampla e integral dos sujeitos, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional, cultural e físico dos estudantes. Ela parte do pressuposto de que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos e habilidades específicas, buscando a formação integral das pessoas.

A Educação Integral reconhece que os sujeitos são seres complexos e que o processo educativo deve contemplar todas as dimensões da sua personalidade. Isso implica em considerar as diferentes formas de aprendizagem, os interesses individuais, as potencialidades e os desafios de cada estudante.

Uma das principais características da Educação Integral é a ampliação do tempo e do espaço dedicados à educação. Ela propõe uma jornada escolar mais longa, que pode incluir atividades extracurriculares, projetos, oficinas, práticas esportivas, culturais e de lazer, de modo a proporcionar uma formação mais abrangente. Além disso, valoriza a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a integração entre teoria e prática, estimulando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A formação de sujeitos na Educação Integral está relacionada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. Além do conhecimento acadêmico, busca-se o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas, da colaboração, da autonomia, da empatia e da cidadania. O objetivo é formar sujeitos mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, capazes de se adaptar a diferentes contextos, de se relacionar de forma saudável com os outros e de contribuir de forma positiva para a sociedade.

A formação de sujeitos na Educação Integral também envolve a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Reconhece-se que cada estudante é único, com suas próprias características, interesses e potencialidades, e que a educação deve ser inclusiva, acolhedora e respeitosa com todos. Isso implica em promover a igualdade de oportunidades, combater o preconceito e a discriminação, e criar ambientes educativos que estimulem a participação e a expressão de todos os estudantes.

Em resumo, a Educação Integral busca formar sujeitos mais completos, que possam desenvolver todo o seu potencial e se tornar cidadãos críticos, conscientes, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em conclusão, a educação integral é uma abordagem que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Essa abordagem reconhece a importância de uma educação que vá além do ensino de conteúdos acadêmicos e que leve em consideração as necessidades e potencialidades dos estudantes como um todo.

A educação integral pode ser implementada por meio de diversas estratégias, como aulas de arte, música, esportes, projetos de pesquisa, entre outras atividades que vão além da sala de aula tradicional. Além disso, é fundamental que haja uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e uma relação mais próxima entre os professores e os alunos.

Os resultados de estudos e experiências com educação integral indicam que essa abordagem pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, para o aumento da motivação e do engajamento com a escola e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a vida em sociedade.

Portanto, a educação integral se apresenta como uma alternativa promissora para a superação de desafios educacionais e para a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade e as múltiplas dimensões do ser humano.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa

Mais Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12916&Ite mid=866. Acesso em: 28 jun. 2021.

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

Pioneira Thomson Learning, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREITAS, Luís Carlos de. Educação e Mudança Social. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso Sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa Mais Educação Integral. Brasília,

2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12916&Ite mid=866. Acesso em: 28 jun. 2021.

PACHECO, Celso. Por Uma Educação Criativa. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000

A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR E A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA COMUNICAÇÃO

IVONETE SANTOS DE ALMEIDA DA SILVA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar uma análise e entender como ocorre à inclusão do Surdo no ambiente escolar, os obstáculos enfrentados durante sua trajetória. Destaca alguns impedimentos à sua comunicação e aprendizagem, a dificuldade na compreensão da Língua Portuguesa, que é a língua oficial do Brasil, por ter como sua língua materna a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a ausência de profissionais capacitados para atender a necessidade do Surdo dentro do ambiente escolar. A barreira auditiva e as estratégias inadequadas fazem com que o aluno Surdo desista de estudar. Seguiu numa direção histórica na abordagem de métodos como Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. A luta para o reconhecimento da LIBRAS como língua, promulgação da legislação para a garantia de acessibilidade do Surdo na escola e na sociedade em diversos locais, possibilitando sua aprendizagem, sua autonomia e sua independência. Apresenta ideias de pesquisadores e suas contribuições na direção das reivindicações e nas mudanças conquistadas para os direitos do cidadão Surdo.

Palavras-chave: SURDO; INCLUSÃO; LIBRAS

INTRODUÇÃO

Com as conquistas históricas e a promulgação de leis garantindo direitos básicos aos Deficientes, a inclusão passou a ser uma prática obrigatória nas escolas regulares e com o Surdo não poderia ser diferente, a limitação do Surdo está na barreira da comunicação e há uma língua diferente que se for inclusa no ambiente escolar a barreira deixa de existir. Com a inclusão do Surdo no ensino regular houve a necessidade de mudanças curriculares e nas ações do professor para o ensino-aprendizagem do aluno Surdo, embora não haja obrigatoriedade de domínio da língua de sinais para o professor, a lei garante que o intérprete faça a conexão aluno professor, professor aluno. Porém, para que se tenha êxito nas aprendizagens e na comunicação é preciso fazer adaptações, na utilização dos recursos pedagógicos, principalmente recursos visuais e o conhecimento na estrutura da língua de sinais.

Muito comum é a criança Surda, de pais ouvintes, chegar à escola sem conhecer a língua de sinais assim como seus familiares também não terem conhecimento da língua materna do Surdo. É fundamental e muito importante a utilização da LIBRAS, sem ela, fazer a inclusão do Surdo no contexto escolar e no convívio social se torna muito mais difícil. O grande desafio é que todos os envolvidos nesse processo tenham o conhecimento e prática na LIBRAS, não apenas para que o aluno se aproprie do conhecimento científico, mas para que tenha independência escolar e social, que consiga se comunicar em todos os ambientes.

Há algumas questões que precisam ser respondidas, para que os objetivos no processo de ensino-aprendizagem e a comunicação possam fluir dentro e fora da sala de aula, como: no ensino regular o aluno surdo com os demais ouvintes ocorre à integração ou a inclusão? O que fazer com um aluno surdo na sala de aula regular? Há autonomia e independência do aluno Surdo no espaço escolar?

A pesquisa bibliográfica, de diferentes autores e seus conceitos, direcionam ao tema “A inclusão do Surdo no ensino regular e a importância da Língua Brasileira de Sinais no processo de ensino-aprendizagem e na comunicação”. Com o objetivo de analisar e entender como ocorre à inclusão do Surdo, compreender as dificuldades do Surdo no ambiente escolar.

Nessa direção à pesquisa aborda um breve histórico da educação dos Surdos passando pelo Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo, a conquista da Comunidade Surda e a legislação que garante sua acessibilidade.

Ao final da pesquisa conclui-se que os objetivos serão atingidos com a confirmação ou não da importância do uso da Libras, as adaptações necessárias para a comunicação em LIBRAS como recursos para a aprendizagem, autonomia e independência do aluno Surdo no ensino regular.

DESENVOLVIMENTO

A INCLUSÃO

Na sociedade a pessoa com deficiência era considerada incapaz, muitas famílias abandonavam o deficiente, era isolado da sociedade, sofria discriminação e preconceito, foi com as lutas e as reivindicações que as famílias e os deficientes conquistaram um espaço de reconhecimento de seres iguais aos não deficientes, com necessidades diferentes para agir nos espaços sociais, incluindo assim a educação escolar. Na história da educação especial houve muita luta para os deficientes obtivessem as suas conquistas.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem

maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços ligados a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. (MONTOAN, 2006, p.16).

A inclusão, na teoria e documental tem expectativa assertiva, porém na prática no ambiente escolar está no início da caminhada, com resistências, transferências de responsabilidades, mas ela está presente e é preciso comprometimento de todos os envolvidos na educação escolar.

A meta da inclusão é desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverão adaptar-se as particularidades de todos os alunos (...) a medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidades a unificação das modalidades de educação regular e especialmente em um sistema único de ensino caminha – se em direção a uma reforma educacional mais ampla em que todos os aluno começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitos dentro da educação regular. (MONTOAN, 1997, p.16).

Os desafios são muitos e os profissionais devem buscar adaptações de suas práticas, considerar as aprendizagens dos alunos, entendendo como cada um assimila, aprende e desenvolve suas aprendizagens, a inclusão deve ser realizada por todos. A proposta da educação inclusiva é garantir a acessibilidade de todos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A Declaração de Salamanca destaca e reafirma o direito a todos à educação, documento que trata de princípios e das práticas da Educação Especial, lançado na Conferência Mundial referente a necessidade educacional especial, realizada em junho de 1994 na Cidade de Salamanca – Espanha.

A Declaração de Salamanca (1994) traz uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao utilizar o termo "pessoa com necessidades educacionais especiais" estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas. (PAULON, 2005, p.20).

Ainda afirma Paulon:

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um "lugar" na escola. (PAULON, 2005, p.21).

Apesar da garantia do AEE – Atendimento Educacional Especializado, para atender as necessidades especificas, eliminar barreiras, organizar recursos pedagógicos que garantam a acessibilidade, para que na prática o aluno tenha seus direitos garantidos, atinja sua aprendizagem na vida escolar, para que tenha progresso é preciso mudanças em toda área escolar. Para o aluno Surdo o sistema educacional precisa ter conhecimento na língua de sinais para que haja comunicação entre ouvintes e surdos. A capacitação não pode ficar restrita a professores, se assim for, a inclusão ficará limitada à sala de aula. O Surdo tem acesso a outros ambientes da escola, convive com outros alunos e profissionais, da forma como ocorre sem a acessibilidade total a inclusão é parcial.

A LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.

As línguas de sinais não são universais, para ter validade e ser reconhecido os sinais oficialmente é preciso seguir uma organização e cada país tem a sua, com a estrutura gramatical e linguística. Como ocorre na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais de que é a língua de sinais utilizadas pelos Surdos que vivem no Brasil, é uma língua com a modalidade gesto-visual e utiliza-se de parâmetros que formam os níveis linguísticos.

É fundamental o uso correto dos cinco parâmetros que há na LIBRAS, que são: CM – Configuração de mãos, que seria como está a posição da mão de dominância no momento inicial do sinal. O PA – Ponto de Articulação, que é o lugar onde está a mão na realização do sinal, podendo ser um espaço neutro ou em uma parte do corpo. O M – Movimento, têm alguns sinais que têm movimento outros não. O movimento é a deslocação da mão no espaço durante a execução do sinal. A O/D – Orientação ou Direcionalidade, alguns sinais têm uma movimentação direcional como para frente ou para trás, para cima ou para

baixo, para a esquerda ou para a direita. A EF/C – Expressão facial e corporal, que é o complemento que o sinal necessita para que seja compreendido, dará um melhor entendimento na comunicação, expressão sentimentos e emoções.

Os parâmetros combinados formam um sinal, que formará uma palavra e a frase, junto com expressões não manuais em um determinado contexto.

Para ser reconhecida como uma língua, a LIBRAS teve uma trajetória de segregação, de opositores e métodos duros para com os Surdos, que foram excluídos da sociedade. Tiveram muitas "lutas" reivindicadoras ao longo da história até a homologação da legislação, que fornece bases legais para a utilização da LIBRAS reconhecendo-a como língua oficial de comunicação da comunidade surda brasileira.

A LIBRAS foi oficializada como língua no Brasil pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto Federal de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Com a oficialização houve avanços para a comunidade surda no ensino bilíngue e na comunicação em diversos locais da sociedade. Com a legislação tornou-se obrigatório a disciplina na grade curricular nos cursos de professores e de fonoaudiologia, preparando profissionais para a comunicação e suas práticas.

[A língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais. J. SCHUYLER LONG Diretor da Iowa School for the Deaf The sign language (1910)

A promulgação da legislação garante os direitos, porém a exclusão pode continuar existindo, percebida em contexto educacional e social, isso acontece pela falta de preparo das pessoas em se relacionar com o diferente. Muitas conquistas já tiveram, superaram muitas dificuldades, mas é preciso que haja a efetivação dos direitos em toda âmbito social, como em teatros, shows, estabelecimentos comerciais, cinemas com legendas nos filmes nacionais, congressos, seminários dentre outros e principalmente ampliação de escolas bilíngues.

2.3 EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL.

As pesquisas comprovam que a surdez pode ser moderada, severa ou profunda. Há surdez congênita e a surdez adquirida por algum motivo, por vírus como o da rubéola, sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus, pela meningite bacteriana, as decorrentes de medicações ototóxicas e há casos de perdas auditiva provocadas por partos traumáticos, prematuridade (abaixo de 1500g) e icterícia intensa.

A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais é o meio de comunicação sinalizante entre os ouvintes e os surdos. A LIBRAS foi criada a partir da língua de sinais da França com a chegada do francês Eduard Hernest Huet a convite do Dom Pedro II. Huet apresentou documentos e a proposta de educação para os Surdos, solicitou ao Imperador um estabelecimento para ensinar os Surdos brasileiros e no dia 26 de setembro de 1857 inauguram o Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, marco da educação dos Surdos no Brasil. No início utilizou-se da Língua de Sinais. Em 1911 adota-se o método oral puro - Oralismo seguindo determinações do II Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Milão, que após votação dos participantes aboliram oficialmente a Língua de Sinais e adotaram o método Oral puro – Oralismo como a melhor forma de ensinar o Surdo.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integra-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Acreditando ser a melhor maneira de ensinar o Surdo, o método é adotado em diversos países e no Brasil, que vigorou por um longo período, o Surdo usando o aparelho auditivo para ampliar os sons, utilizando o treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e a leitura labial. Estudos e pesquisas revelam que com o método houve grandes perdas educacionais aos Surdos, como de acordo com Sacks (1990, p.21), "o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral".

"A falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas peças outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais e planejam a condução de suas vidas e

a de sua comunidade. A linguagem permite comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, concretos e abstratos, presentes e ausentes. Permite também reinventar o mundo cultural para além da experiência física direta do aqui e agora".(CAPOVILLA, 2004, p. 19-20).

Os Surdos não conseguiam se comunicar de maneira satisfatória com os ouvintes e continuavam a utilizar a língua de sinais, constatando o fracasso do Oralismo.

Outro método foi adotado, a Comunicação Total, que chega ao Brasil com a educadora de surdos da Universidade de Gallaudet Ivete Vasconcelos. É uma proposta para o uso da oralização e do gestual, não sendo o Oralismo a prioridade, mas mais uma possibilidade de integração do Surdo na sociedade ouvinte. Esse método beneficiou o retorno à prática do uso de sinais que havia sido proibido com o Oralismo, porém são usados apenas como um recurso para o ensino da língua oral, aqui no Brasil o "português sinalizado". O método combina gestos, mímicas, língua de sinais e o oralismo. Sacks critica essa forma comunicativa de bimodalismo.

Há uma compreensão de que algo deve ser feito (diante do oralismo): mas o quê? Tipicamente, usando os sinais e a fala, permita aos surdos se tornarem eficientes nos dois. Há outra sugestão de compromisso, contendo uma profunda confusão: uma linguagem intermediária entre o Inglês e o Sinal (ou seja, o Inglês Sinalizado). Essa confusão vem de longa data – remonta aos "sinais Metódicos" de De l'Epée, que foram uma tentativa de expressão intermediária entre o Francês e o Sinal. Mas, (...) não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. Imagina-se com frequência, vagamente, que a língua de sinais é Inglês ou Francês: não é nada disso; é ela própria, Sinal. Portanto, o "Inglês Sinalizado", agora favorecido com um compromisso, é desnecessário, pois não precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em inglês que não podem ouvir. (SACKS, 1990, p.47).

Esses dois momentos da história, os métodos utilizados (oralismo e bimodalismo), ainda estão presentes nas escolas, com as pesquisas e os resultados dos estudiosos há um despertar na Comunidade Surda, com mais informações e saberes entendendo que foram prejudicados, despertando e percebendo a importância da língua de sinais.

Estudos apontam para uma proposta mais adequada para o ensino às crianças surdas, considerando assim a língua de sinais como a língua natural, enfatizando que o Surdo tem o direito de aprender na língua de sinais e a nova proposta surge, o Bilinguismo.

(...)o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (QUADROS, 1997, p.40)

A proposta do bilinguismo é muito recente no Brasil, as pesquisas comprovam que é o método mais eficaz para que o Surdo tenha sucesso na vida escolar e na comunicação com os ouvintes.

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra (LACERDA, 1998, p.10).

As crianças surdas filhas de pais ouvintes, representam a maioria dos surdos, com a ausência da língua de sinais na família e predominando a língua oral há muitas perdas no desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, as crianças surdas de pais surdos são diferentes, o contato com a língua de sinais desde bebê desenvolve a linguagem na L1 (LIBRAS) de forma natural não ocorrendo perdas na linguagem. Mesmo a criança sendo filha de pais ouvintes é fundamental que ela tenha contato com a língua de sinais, por meio de adultos surdos, comunidade surda, associações e outros, para não ter privação de linguagem, que sabemos se desenvolve pela interação com outra pessoa que tenha o domínio. É direito da criança surda receber ensino na sua língua natural.

O Bilinguismo tem como base a língua de sinais como a primeira língua e a segunda a Língua Portuguesa-LP, no caso do Brasil. Sendo a LP somente na modalidade escrita independente da capacidade auditiva.

Aprendendo palavras e expressões na Língua Portuguesa por meio da LIBRAS o Surdo terá melhor compreensão do significado, fará a ligação da escrita ao significado, se apropriando da leitura e da escrita, possibilitará o avanço no desenvolvimento escolar por meio das duas línguas.

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita

do português (QUADROS, 2005, p.33)

O método foi uma conquista dos Surdos, com suas pesquisas, suas reivindicações e dos seus direitos como cidadão. Marca sua identidade, desenvolve sua cultura, comunica-se com surdos e ouvintes e obtêm progresso escolar. Conforme afirma GOLDFELD, 1997, P.138 "O surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua surdez".

Surge um novo caminhar, uma metodologia que atenda e respeite os aspectos culturais do Surdo. Por ser uma língua viso espacial na alfabetização com a LIBRAS, é possível utilizar vários métodos, adaptações e estratégias para atingir as necessidades do aluno Surdo, principalmente associar recursos visuais como o uso de imagens, fotos e vídeos com o significado e/ou objetos concretos, sempre com a palavra escrita para que o aluno Surdo possa associar e memorizar a imagem ao conceito, a escrita. Durante esse processo ocorre o desenvolvimento da habilidade de comunicar-se, há o desenvolvimento cognitivo e emocional. Apesar de todo o progresso, o ideal e o que é defendido pelos Surdos, é que desde a Educação Infantil o aluno Surdo tenha aulas com professores Surdos. A presença do Surdo de referência apresenta benefícios na proposta do bilinguismo.

Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence a sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. (QUADROS, 1997, p. 30).

Pesquisadores também sugerem que os conteúdos trabalhados no bilinguismo devam ser na LIBRAS, a L1 e a leitura e escrita na Língua Portuguesa a L2, para isso o professor necessita ter conhecimento das duas línguas, para a escrita e para a comunicação, ou seja, para a educação do Surdo na proposta Bilíngue requer domínio da língua de sinais para que atinja o sucesso na educação do Surdo.

O maior desejo da Comunidade Surda é que a criança surda tenha seus direitos respeitados e a Pedagogia Surda faz parte de suas lutas. Ter o ensino-aprendizagem mediado pelo professor surdo em sala de aula mesmo na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta uma breve trajetória histórica da educação do Surdo. Do oralismo destaca a aprendizagem pela oralidade, acreditando que o Surdo pode se apropriar e comunicar-se por meio da fala.

Os estudos e pesquisas comprovaram que não era um método eficaz, surge uma nova metodologia a Comunicação Total usando todos os recursos possíveis, mímicas, gestos, língua de sinais e oralismo para chegar à aprendizagem e à comunicação, porém também não houve sucesso, o uso simultâneo de sinais e fala dificultava a aprendizagem, comunicação e interpretação.

Na sequência chega o Bilinguismo ensino-aprendizagem na LIBRAS como L1 e Língua Portuguesa como L2 com valorização da língua natural, iniciando já na Educação Infantil para ter êxito na aprendizagem e na comunicação.

Há a defesa dos Surdos para uma Pedagogia Surda, para que a criança surda tenha professores surdos mesmo que no ensino regular, pois trará segurança na transferência de cultura, valorização da língua e identidade surda.

Com a análise e as reflexões da trajetória da educação dos surdos, sobre a acessibilidade, inclusão, legislação e a importância da LIBRAS para a comunicação, atendimento do Surdo em todas às áreas da escola é evidente que para o Surdo se sentir incluso, parte do grupo escolar, participar ativamente das propostas é fundamental e muito importante que todas as pessoas do seu convívio na unidade escolar tenham conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Aos educadores é importante conhecer o processo histórico para que assim possam construir práticas pedagógicas com coerência e reflexão, para não repetir erros e equívocos, respeitando a história do Surdo. Oferecer sempre materiais ricos em estímulos visuais já sabendo que o aluno Surdo terá facilidade visual devido sua língua materna ser viso espacial.

Pesquisas confirmam que no ensino regular o que ainda acontece é a interação do Surdo, fica limitada ao intérprete e nem sempre esse pode realizar a mediação entre o Surdo e o ouvinte além da sala de aula.

A educação do Surdo deve ser bilíngue desde a Educação Infantil. O ensinoaprendizagem por meio da L1 – língua de sinais, língua natural de aquisição da linguagem e no Brasil a LIBRAS – Língua brasileira de sinais e como segunda língua a L2 a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

É fundamental que os professores que atuam diretamente com Surdos e quem ainda não teve essa experiência que conheçam a trajetória da Educação dos Surdo. Com o conhecimento poderão refletir, construir e adaptar suas práticas pedagógicas com objetivos de atender à necessidade, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno Surdo.

A LIBRAS – Língua brasileira de sinais, é o principal meio para que aconteça a inclusão com respeito, responsabilidade e comprometimento, com práticas pedagógicas

adequadas que atendam o direito do aluno Surdo e que realmente aconteça a inclusão em todo o ambiente escolar e se estenda para a comunicação e acessibilidade em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil - Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 abril 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Leis: 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Casa Civil - Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 abril 2019.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. In:___.

Linguagem e cérebro humano – contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Prexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Caderno Cedes, vol. 19, nº 46. Campinas, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PIETRO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim, organizadora. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. Documento subsidiário da política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In:__. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A LITERATURA COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JOÃO ALEXANDRE DE ANDRADE

RESUMO

No contexto escolar as histórias são fonte de aprendizagem e desenvolvimento. É evidente que a literatura infantil serve para reforçar os laços de desenvolvimento e descobertas da criança. Elas aprendem desde cedo, que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

A infância é o período mais adequado para haver maior concentração e preocupação no desenvolvimento da leitura, pois é necessário que se mostre à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura, no qual o adulto leitor experiente tem a função de tornar possível a aprendizagem desta atividade. Para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita, o adulto deve ler para ela.

PALAVRA- CHAVE: Educação; Literatura infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O ato de ler e interpretar é um processo abrangente e completo, é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular: a capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Para embasarmos nosso pensamento usamos Souza (1992, pg. 22) que afirma:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

A literatura infantil pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive e a compreendê-lo. Assim como destaca GOES (1990), apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um" fingimento", o leitor re-age, re-avalia, experimenta as próprias emoções e reações." Ao contemplarmos esta afirmativa vemos como a leitura e a sua utilização pode promover condições de aprendizagem e relaxamento, buscando um aprendizado fluente. Também Coelho (2000, pg.141) explica que:

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver.

As histórias infantis oportunizam atividades que objetivam a interdisciplinaridade na alfabetização tornando esta menos cansativa e repetitiva para as crianças. Ao trazermos o mundo da imaginação dos contos para a realidade das crianças conseguimos abordar algumas temáticas que puderam ser trabalhadas dentro dos objetivos da educação infantil. Oportunizamos para as crianças histórias que abordaram o preconceito, os valores os sentimentos a individualidade, a fé a negligencia e pôr fim a alimentação.

A LITERATURA INFANTIL NAS UNIDADES EDUCACIONAIS

Dentro dessas abordagens conseguimos trabalhar a escrita, a interpretação a criatividade, entre outros aspectos fundamentais que o processo de alfabetização contempla. Para Pinto (apud RUFINO e GOMES, 1999, pg.11): A Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Oportunizar para as crianças o mundo das histórias, é oportunizar uma facilitação para a alfabetização futuramente, pois com as histórias as crianças já tem a familiaridade do mundo das letras e a vontade de decifra-las, para Zilberman, (1984, pg. 107): As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O

prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. Ainda em relação a literatura temos também ABRAMOVICH (1993, pg. 16) que ressalta:

"[...] Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir mui-

tas, 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[...]".

Podemos, assim, começar a compreender a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças. Utilizou-se o apoio literário para desenvolver o lado afetivo dos alunos, tanto a afetividade entre professor aluno, quanto em relação aos colegas entre si.

Uma criança é capaz de interpretar uma história é capaz de codificar símbolos e significados ligados aos fatos do seu cotidiano, e a afetividade faz parte destes signos, uma vez que o cognitivo e o afetivo estão interligados, como nos diz Pinto, (2004, pg. 109). 6 [...] acredita-se que as duas estruturas (afetividade e cognição) funcionem psicologicamente de maneira dinâmica e construtiva, como peças conjuntas de um processo único no funcionamento psicológico, sendo assim de pouco valor dividi-las em fragmentos dissociados entre si. Em cada experiência, o ser humano é cognitivo afetivo ao mesmo tempo, estando sem saber ambas as duas somadas, ou seja, sendo inseparáveis.

Só a leitura entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se com um desafio para qualquer processo de democratização e mudança coletiva. Para que uma estória 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 as emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETELHEIM, 1980, p.13)

É de responsabilidade do leitor adulto, mostrar à criança como os escritos que circulam no cotidiano podem ser utilizados a fim de que a mesma compreenda seus sentidos. A criança só é capaz de compartilhar deste mundo quando compreende o seu significado. Esse descobrimento a faz descobrir a diferença entre a fala e a escrita, ambos necessários a aprendizagem inicial da leitura.

Abramovich (1997, p. 23) nos diz que o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor. Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num mundo de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, como a raiva, a tristeza, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade. Enfim, ouvir narrativas é uma provocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações. As histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que antes não criava. O mundo pode se tornar outro, como mais significados e mais compreensões.

O espaço concretiza a história do grupo na medida em que ele agiliza muitas formas de conhecimento refletido. Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história.

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

Freire (1983), nos diz que é fundamental partir de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, que está com o mundo e não apenas no mundo. Dizer que a literatura é catarse, ou elemento de purificação apenas, é reduzi-la a conceitos demais limitados. A literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se apreender a existência e instituir novos universos. (CAVALCANTI, 2002, p.12).

Aprender e ensinar novos universos, eis o desafio ao educador. De acordo com Freire (1979, p.58) nos lembra que para ocorrer uma mudança de postura é necessário que haja compromisso em querer mudar. Não se pode permitir que a neutralidade continue permeando diante às situações que são impostas, perpetuando comportamentos manipuláveis pelo sistema educacional que castra qualquer possibilidade de desenvolvimento reflexivo, sendo o homem sujeito de sua educação e não objeto dela.

A criança está imersa, desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta ser modificado é importante superar as teses biológicas e etológicas da brincadeira que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais. (WAJSKOP, 1995, p.25).

Toda a aprendizagem e o processo sistemático da aquisição da aprendizagem do ser humano se dá socialmente, com as interações que estabelece com o outro e os significados que isso lhe faz sentir.

ABRAMOVICH (2004, p. 61), nos traz uma realidade intrigante, provocando uma séria reflexão individual: Como falar mais de encantamento da história, das emoções sentidas e vividas pelos personagens, das sofrências e alegrias, dos sufocos e deslumbrâncias, se eu deixei passar batido tudo isso em mim?? Como fazer a criança ou o jovem lerem se eu leio tão pouco?...

Esse questionamento consegue nos remeter a arte de encantar de contar e recontar e quando na rotina diária da sala de aula a literatura ocorre e o encantamento nós olhos dos nossos leitores e ouvintes mirim nos faz renascer a criatividade e imaginação. Rossini (2008, p.73-84) nos faz ver que é importante respeitar a faixa etária do leitor e propor temas adequados a idade e aos seus interesses. Também o ambiente da sala de aula influencia para estimular o interesse sobre o tema por meio da utilização de materiais diversos, como fotos, painéis, objetos e amostras. Os materiais concretos são importantes à criança pequena, pois esta ainda está estabelecendo a construção do concreto para o abstrato, despertando no aluno o interesse de conhecer o mundo, tornando-o participativo, libertando-o de alienações, emergindo do egocentrismo infantil e imergindo no altruísmo jovem. No entanto, essa impregnação está longe de ser um condicionamento. Trata-se sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las. (BROUGÈRE, 1995 p.48)

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Os textos literários provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva, permitindo ao leitor a entrada em um mundo desconhecido, porém, instigante, que desenvolve o imaginário, e desperta a curiosidade. Considerando, dessa forma, a leitura como uma forma de se perceber o mundo e a realidade que o cerca., a literatura possibilita a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la. Segundo Coelho (2000) 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 homens 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, p. 29)

Entendemos, assim como enfatiza Oswald (1997), que um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, significa convidar a escola, em se libertando de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora, abrindo espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática da liberdade. Os leitores constroem significados sobre o que ouvem ou leem usando seus conhecimentos prévios, criando imagens que estão ligadas às suas próprias experiências e interações humanas, e construindo significados na medida em que interagem com outras crianças e adultos, comentando as histórias. Contudo, se a forma de trabalhar o texto literário no contexto escolar deve sofrer mudanças, a seleção desse material, de igual maneira, também deve se atualizar, não se pautando na concepção tradicional da prática leitora, centradas na visão do professor, mas variando de acordo com a perspectiva social e cultural e de formação do sujeito. Para que o convívio do leitor com a literatura resulte afetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil. (COELHO, 2000, p.32).

O trabalho com o texto literário, na Educação Infantil, inclusive, não deve ter o ensejo de alfabetizar as crianças, tendo em vista que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Ainda de acordo com o documento.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A Literatura, na Educação Infantil, é capaz de promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, objetivos elencados como eixos do currículo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Consideramos, como Nunes (1990), 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 formação do sujeito. Assim, o contato da criança com a literatura é essencial para a sua formação como leitor de mundo e, além disso, quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances do desenvolvimento do prazer pela leitura. O ideal, com base no percebido, é que o profes-

sor seja o mediador, familiarizando o aluno com o texto literário e sendo uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia.

Ler enriquece a todos até certo ponto, mas, como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo 'valor moral', uma disposição de ânimo de 'querer saber'. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo.

(COLOMER, 2007, p. 68).

Os livros devem fazer, assim, parte da realidade da criança, precisa ser um objeto tão comum quanto uma peça de roupa, para que o ato de ler – imagens e posteriormente o código escrito – seja um ato tão comum quanto vestir-se. Para isso, pode ser de grande valia trabalhar com um cantinho apropriado para a leitura na pré-escola, ampliando seu contato com a literatura infantil nos primeiros anos de vida.

CONCLUSÃO

A literatura é um meio de encontrar a si mesmo e encontrar o mundo. Quando lemos um livro, não reconhecemos os personagens em cada história: transportamos a nós mesmos para ela, a história para nossas vidas, somos o herói e o vilão. Ali estão nossa coragem, nossos amores, nossos rancores, e nossas paixões.

O mundo fica muito maior pelas lentes de um livro. Tão grandioso e tão incrivelmente pequeno. Aventuras inacreditáveis podem ser vividas pelo mais simples dos mortais. Meninos tornam-se homens, e homens tornam-se meninos. E quem escreve tem o prazer magnífico de ser por alguns momentos senhor do destino. As desventuras, vitórias e derrotas ficam por sua conta. Alguém à beira da morte pode ser salvo como num passe de mágica.

Pela literatura aprendemos a decidir nosso próprio futuro, aprendemos a nos posicionar de forma crítica e reflexiva diante da sociedade. O leitor é herói e vilão, é homem e menino.

A construção de um espaço de leitura dentro das salas de aula possibilita aproximar o pré-leitor da literatura infantil como fonte de prazer, permitindo o desenvolvimento do imaginário das crianças através da leitura de imagens, das possibilidades e descobertas oferecidas pelo objeto livro como suporte lúdico, atrativo e criativo. As crianças manipulam e o livro, percebendo as ilustrações, as suas diferentes formas, o colorido das páginas e tateando as diferentes texturas oferecidas pelas obras. As crianças, portanto, descobriram detalhes que em um primeiro momento não eram observados, mas que tornaram-se essenciais para que realizassem novas descobertas, assimilando às anteriores que eram desconhecidas. Diversas propostas de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade na criança nos momentos em que as mesmas realizam a leitura das imagens. A contação de histórias na Educação Infantil é uma atividade fundamental para a formação dos pré-leitores; com esse procedimento, pode ser aprimorado a escuta, o desenvolvimento cognitivo e imaginário das crianças, além de promover um nível de interação maior com o grupo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia do Amor, "A contribuição das histórias universais para a formação de valores da nova geração". São Paulo: Gente. 2003.

BETTELHEIM. Bruno. A psicanalise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. SOUZA, Renata Junqueira de. Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

GÓES, Lucia Pimentel. A aventura da Literatura para crianças. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

RUFINO, C.; GOMES, W. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola. São José dos Campos: Univap, 1999.

ZILBERMAN, Regina, Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor. In. A produção cultural para a criança. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

PINTO, F. E. M. Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano Dissertação (Mestrado em Educação) FE/Unicamp, Campinas, 2004.

A LUDICIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO

LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA

Resumo

Na perspectiva de atingir os objetivos que a brincadeira pode trazer para as crianças, é fundamental investir em leituras que aprofundem a importância da organização do tempo e do espaço em sala, bem como não perder de vista os registros diários de todos os acontecimentos, sejam em sala de aula ou nos espaços externos, em especial dos momentos livres das crianças, onde ocorre o transporte entre o sonho e as fantasias para a vida real. O trabalho tem o objetivo de pesquisar a relevância do ato lúdico no ambiente educacional na educação infantil. Brincar é tão importante para as crianças como o trabalho para o adulto, pois são nas brincadeiras livres ou dirigidas, que a criança expressa seus sentimentos e se transporta para o mundo da fantasia. Brincar para ela representa os símbolos e seus significados.

Palavras-Chave: Brincar; Lúdico; Socialização; Aprender.

INTRODUÇÃO

O brincar não deve ser pensando como algo que se iniciou há apenas algumas décadas atrás, mas essa forma de ludicidade vem de muitos séculos atrás, onde as brincadeiras eram realizadas das mais diversas maneiras, não importando o espaço e os materiais que eram utilizados para esse momento. Nessa perspectiva a educação infantil deve ser um espaço privilegiado para se tratar dessa temática, visto que as aprendizagens e desenvolvimento infantil estão amplamente relacionados à perspectiva lúdica. Desta forma, é importante que tenhamos como base desse estudo alguns autores que pensam de maneiras diferentes sobre esse tema.

Sendo a infância e o mundo da criança algo novo na sociedade e o fato de que as crianças começaram a serem vistas como sujeitos de direito há pouco tempo e seu direito a educação conquistado recentemente, antes eram apenas cuidadas (os cuidados com os pequenos antes eram vinculados à assistência social e não eram vistos com uma análise profissional pedagógica e sim apenas como oferta de cuidados garantindo segurança enquanto a mãe trabalhava) atualmente elas são educadas, sendo um direito da criança ter acesso a educação infantil (a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, para crianças de zero a cinco anos de idade, engloba ensino e cuidado, para promover nos pequenos desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional), temos muito ainda para entender sobre essa fase escolar, para que ela seja ofertada com qualidade o trabalho pedagógico deve considerar as culturas previas das crianças, colocá-las como figura central no processo educativo e oferecer uma base de atividades ricas em interações que visem o desenvolvimento integral dos pequenos.

Desenvolver um planejamento que contemple esses conceitos vai oferecer uma oportunidade única e rica aos pequenos, onde o lúdico é importante e traz dinâmica as atividades desenvolvidas, atividades estas que priorizem a oportunidade de que as crianças se desenvolvam integralmente, elas não vão mais apenas serem cuidadas como outrora, mas sim serão assistidas com olhar apurado de forma profissional, mas com sensibilidade e atenção para que sejam educadas com respeito, afeto e valorizadas, alinhando o cuidar e o educar.

O ato de brincar sugere por meio de estudos relacionados ao lúdico e seu contexto histórico, fatores que muitos autores fazem uma relação entre esse termo com a ideia de jogo, ou seja, tudo que é citado como lúdico está voltado aos jogos. Mas é importante começar a destacar algumas dessas falas como a que Huizinga (2004, p.5) faz uma relação entre lúdico e jogo para expor como ocorreu surgimento dessas atividades lúdicas na humanidade.

Para esse filósofo, a existência do lúdico se dá no início das civilizações humanas, onde os homens assim como os animais já apresentavam atitudes e características de tais atividades em seus comportamentos. Sob esta perspectiva, o autor relaciona o lúdico a um fenômeno fisiológico e um reflexo psicológico.

Segundo Marcellino (1989, p.29), ele entende que o lúdico também pode ser visto como um elemento da cultura, que vai gerar um produto de acordo com as características da cultura daquele local. Desta forma, é importante perceber que as mudanças ao longo dos anos, desde os mais remotos tempos até os dias atuais, o lúdico se adapta a todas as transformações sociais, econômicas, climáticas e demais e sempre esteve presente nas culturas dos mais diferentes povos, países e nações.

O PODER DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO

O ensino por meio das culturas é uma abordagem educacional que valoriza a diversidade cultural e reconhece a importância de se aprender com diferentes perspectivas. Essa abordagem promove a troca de conhecimentos entre culturas, permitindo que os

alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças culturais. Ao ensinar através das culturas, os educadores podem ajudar a preparar os alunos para viver em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, onde a compreensão e o respeito pelas diferenças são fundamentais.

Cada estado do Brasil possui uma cultura e um conjunto de brincadeiras únicas e interessantes. Por exemplo, em São Paulo, é comum encontrar festas juninas com danças típicas, como a quadrilha. Já no Rio de Janeiro, o carnaval é a principal festa do ano, com desfiles de escolas de samba e blocos de rua. No Nordeste, a capoeira é uma arte marcial que mistura dança e música e é muito popular. Além disso, cada região possui suas próprias tradições culinárias, artesanatos e festivais religiosos que fazem parte da sua cultura.

Uma criança feliz na escola é um sinal de que ela está tendo uma experiência positiva em relação ao aprendizado e ao ambiente escolar. Isso pode ser resultado de uma variedade de fatores, incluindo um programa educacional bem estruturado, professores engajados e uma comunidade escolar acolhedora. Além disso, quando as crianças se sentem seguras e apoiadas, elas são mais propensas a desenvolver confiança e habilidades sociais, o que pode ajudá-las a ter sucesso em outras áreas da vida. Por isso, é importante que os pais e educadores trabalhem juntos para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo.

Atualmente, não há leis específicas que regulem o ato de brincar no Brasil. No entanto, existem diversas normas e regulamentações que garantem o direito das crianças ao lazer e à diversão de forma segura. É importante que os responsáveis estejam atentos às normas de segurança em parques e brinquedos, por exemplo, além de incentivar a prática de atividades físicas e lúdicas. Além disso, é fundamental que haja um equilíbrio entre o tempo dedicado às brincadeiras e o cumprimento de outras responsabilidades, como a escola e as tarefas domésticas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito ao brincar como uma forma de desenvolvimento integral da criança e do adolescente. O artigo 16 do ECA estabelece que a criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, respeitando sempre as condições adequadas à sua idade. Além disso, o ECA também determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito ao lazer, à cultura e à prática esportiva.

Os jogos podem ser uma ótima ferramenta para docentes que desejam tornar suas aulas mais divertidas e interativas. Ao incorporar jogos na sala de aula, os alunos podem aprender de maneira mais efetiva e engajada, além de desenvolver habilidades sociais e emocionais. É importante que o docente selecione jogos que estejam alinhados com os objetivos pedagógicos da aula e que possam ser adaptados para diferentes níveis de habilidade. Dessa forma, o ensino através de jogos pode ser uma experiência enriquecedora tanto para os alunos quanto para o docente.

Jogos e brincadeiras são ferramentas valiosas na educação, pois tornam o processo de aprendizagem mais divertido e envolvente para os alunos. Eles permitem que os estudantes desenvolvam habilidades sociais, cognitivas e motoras, além de estimularem a criatividade e a imaginação. Além disso, jogos educativos podem ser utilizados para ensinar conceitos complexos de forma mais simples e lúdica. Por isso, é importante que os educadores incorporem jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica.

A utilização de jogos na aprendizagem da matemática tem se tornado uma prática cada vez mais comum. Essa abordagem lúdica ajuda a tornar as aulas mais divertidas e engajadoras para os alunos, além de permitir que eles desenvolvam habilidades matemáticas de forma mais natural e intuitiva. Os jogos podem ser utilizados para ensinar conceitos como operações básicas, geometria, estatística e probabilidade, entre outros. Além disso, eles também podem ser adaptados para diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento, tornando-se uma ferramenta versátil para o ensino da matemática.

Os jogos podem ser uma ótima maneira de ensinar matemática de forma divertida e envolvente para crianças e jovens. Através de jogos educacionais, é possível ensinar conceitos matemáticos de maneira prática e aplicada, tornando o aprendizado mais interessante e fácil de entender. Além disso, os jogos podem ajudar a desenvolver habilidades como raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Por isso, utilizar jogos como ferramenta de ensino pode ser uma excelente opção para professores e educadores que buscam tornar a matemática mais acessível e atrativa para seus alunos.

O ensino de letramento pode ser realizado de forma lúdica e divertida através de jogos. Essa abordagem incentiva a participação ativa dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz. Os jogos podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade e interesses dos alunos, permitindo que cada um aprenda no seu ritmo. Além disso, essa abordagem promove a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades importantes para a vida social e profissional.

O lúdico é uma forma de aprendizado que utiliza jogos e atividades recreativas para ensinar. Essa metodologia tem se mostrado eficaz tanto no ensino formal quanto no in-

formal, pois estimula a criatividade, a imaginação e a interação social dos participantes. Além disso, o lúdico pode ser adaptado para diferentes idades e contextos, tornando o processo de aprendizagem mais agradável e significativo para todos os envolvidos.

Ler por meio de brincadeiras pode ser uma maneira divertida e eficaz de incentivar a leitura em crianças. Jogos, quebra-cabeças e atividades que envolvam a leitura podem tornar o processo mais agradável e atrativo. Além disso, é importante escolher livros que sejam adequados à idade e interesses da criança, para que ela se sinta envolvida e motivada a continuar lendo. A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, e deve ser estimulada desde cedo.

O brincar na educação é uma prática importante para o desenvolvimento das crianças. Ao brincar, elas exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e emocionais, além de aprenderem a socializar e a se comunicar. Por isso, é fundamental que a educação infantil inclua atividades lúdicas e que os professores estejam preparados para incentivar e orientar as brincadeiras. O brincar não deve ser visto como algo secundário, mas sim como uma forma essencial de aprendizado e de formação integral das crianças.

Segundo Gandini (1999) o espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também, agradável e acolhedor, revelador das atividades em que as crianças possam atuar e representar de forma significativa seus sonhos e fantasias. As crianças necessitam de espaço para desenvolver sua criatividade, interagir com o meio e expressar seus movimentos sejam eles livres e ou dirigidos, para contestarem e ou manifestarem seus medos e sua criatividade representativa para seu interior. Wallon ressalta a necessidade de considerar os espaços de brincadeira atribuindo-lhe a liberdade de ação, reflexos pedagógicos e contribuição para a postura muscular, onde as crianças possam mover-se com liberdade de movimentos, e expressão e relacionar-se com o ambiente.

A diversão dentro da escola pode ser uma ótima maneira de aliviar o estresse e tornar o ambiente acadêmico mais agradável. Algumas opções incluem participar de atividades extracurriculares, como clubes esportivos ou de artes, socializar com colegas durante o intervalo ou colaborar em projetos em grupo. É importante lembrar que a diversão não deve interferir no aprendizado e que é necessário respeitar as regras da escola.

De acordo com Montessori (1948), uma das condições essenciais de sua proposta que é a utilização das brincadeiras como formação e desenvolvimento na Educação Infantil, é permitir as manifestações livres das crianças. Essa liberdade se explicita na organização dos espaços, como mobiliário fixo, e das áreas interiores, aliada a criatividade dos professores, em um espaço onde as crianças se movimentem com liberdade na escolha das brincadeiras e na liberdade de expressão dos seus movimentos. O Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Educação Infantil deve considerar a criança em sua relação com os objetos e suas brincadeiras e brinquedos.

O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil.

Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá- lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que: Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1):

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras.

Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Um professor brincando com os alunos pode ser uma ótima forma de ensinar e aprender de maneira descontraída. As brincadeiras podem ser utilizadas para fixar conteúdos, incentivar a participação dos alunos e criar um ambiente mais leve e divertido na sala de aula. No entanto, é importante que as brincadeiras sejam adequadas à idade dos alunos e que tenham um objetivo educativo

claro. Dessa forma, a brincadeira se torna uma ferramenta valiosa para o processo de ensino e aprendizagem.

Brincadeiras tradicionais são atividades lúdicas que fazem parte da cultura popular de um determinado lugar ou país. Essas brincadeiras são transmitidas de geração em geração e têm como objetivo divertir e ensinar às crianças sobre valores importantes, como respeito, cooperação e amizade. Algumas das brincadeiras mais conhecidas são: pular corda, amarelinha, queimada, jogo da velha, esconde-esconde, entre outras. Além de serem divertidas, essas brincadeiras ajudam no desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, sendo uma ótima alternativa para o uso excessivo de tecnologia.

Crianças adoram brincar e se envolver no ambiente educacional, como por exemplo de esconde-esconde. É uma brincadeira divertida e emocionante em que uma pessoa é escolhida para contar até um determinado número enquanto as outras se escondem. Depois de contar, a pessoa que está procurando deve encontrar todas as outras escondidas antes que elas alcancem a base. É uma ótima maneira de as crianças se divertirem e se exercitarem ao mesmo tempo. No entanto, é importante garantir que as crianças estejam em um ambiente seguro e supervisionado ao brincar de esconde-esconde na escola.

A matemática pode ser uma atividade divertida e desafiadora. Brincar com números e resolver problemas pode aguçar a mente e melhorar o raciocínio lógico. Além disso, a matemática é uma disciplina fundamental em diversas áreas do conhecimento, desde a física até a economia. Por isso, é importante estimular o interesse e a curiosidade pelas operações matemáticas desde cedo. Existem diversos jogos e atividades que podem tornar o aprendizado da matemática mais divertido e interessante.

O lúdico é um termo que se refere à ludicidade, ou seja, à capacidade de brincar, jogar e se divertir de forma espontânea e prazerosa. É uma atividade importante para o desenvolvimento humano, especialmente para crianças, pois estimula a criatividade, a imaginação, a socialização e o aprendizado de habilidades importantes para a vida adulta. O lúdico pode ser aplicado em diversas áreas, como na educação, na psicologia e até mesmo no ambiente de trabalho, para promover a motivação e o bem-estar dos colaboradores.

O lúdico em casa pode ser uma ótima forma de entretenimento e aprendizado para toda a família. Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, desafios de raciocínio lógico e atividades recreativas podem estimular a criatividade, a cooperação e a comunicação entre os membros da casa. Além disso, essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, ajudando-as a lidar com frustrações, aprimorar habilidades sociais e a aprender de forma divertida. É importante reservar um tempo para brincar em família e desfrutar desses momentos juntos.

A respeito disso, Kishimoto (2010, p. 3) afirma que:

> Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece.

O lúdico na escola é de extrema importância, pois possibilita uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para os estudantes. Por meio de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e dinâmicas, é possível desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, o lúdico pode ser utilizado para abordar diferentes conteúdos curriculares, tornando o processo de ensino mais dinâmico e atrativo. Por isso, é fundamental que os educadores incluam o lúdico em suas práticas pedagógicas, garantindo uma educação mais completa e efetiva para os alunos.

"Brincando e aprendendo a ler" é uma abordagem lúdica e educativa que ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de leitura de forma natural e divertida. Por meio de jogos, atividades e interações sociais, as crianças podem aprender a reconhecer letras, formar palavras e compreender textos de maneira mais fácil e prazerosa. Essa abordagem é recomendada por especialistas em educação infantil e tem se mostrado eficaz na preparação das crianças para a alfabetização.

De acordo com Gandhy Piorski (s.d.):

> Existem estudos que já mostram que as crianças que se relacionam com materiais naturais desenvolvem a sua formação sensorial, ampliam a capacidade de imaginar, aumentam a sensibilidade e a dimensão do universo natural e ambiental, aumentam a alteridade de perceber o outro.

Professores ensinando por forma de brincadeira é uma abordagem pedagógica que tem se mostrado muito eficaz. Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, os educadores conseguem tornar as aulas mais dinâmicas e

divertidas, o que torna o aprendizado mais atrativo para os alunos. Além disso, ao unir diversão e conhecimento, é possível estimular a criatividade, a imaginação e a socialização dos estudantes. Por isso, cada vez mais escolas têm adotado essa metodologia em suas práticas educativas.

O Brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças. Através das brincadeiras, as crianças podem aprender habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Além disso, brincar estimula a criatividade, a imaginação e ajuda a desenvolver a coordenação motora. Por isso, é essencial que os pais incentivem seus filhos a brincarem e proporcionem um ambiente seguro e criativo para que as crianças possam explorar e aprender de forma lúdica.

Crianças aprendem com mais facilidade quando estão felizes. Isso ocorre porque quando estão em um ambiente agradável e descontraído, elas ficam mais motivadas e abertas para receber novas informações. Além disso, a felicidade estimula a liberação de neurotransmissores importantes para o aprendizado, como a dopamina. Por isso, é importante proporcionar um ambiente positivo e acolhedor para as crianças, para que elas possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos de maneira mais eficiente e prazerosa.

Segundo Maluf (2009, p.44):

O brinquedo é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança.

No brinquedo o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

O estudante através das brincadeiras tem a capacidade de aprender de diversas maneiras. Elas podem aprender através da observação, da experimentação, da interação com outras crianças e adultos, da leitura, da música, da arte e de muitas outras atividades. É importante oferecer um ambiente rico em estímulos e oportunidades para que a criança possa explorar e descobrir o mundo ao seu redor de maneira natural e lúdica. Além disso, é fundamental valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final, incentivando a criança a se sentir motivada e confiante em sua capacidade de aprender.

A presença da família na escola é essencial para garantir o sucesso educacional dos estudantes. Quando os pais participam ativamente da vida escolar de seus filhos, as chances de eles terem um bom desempenho aumentam significativamente.

Além disso, a presença da família na escola também contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e seguro. Os pais podem ajudar a identificar problemas e desafios enfrentados pelos estudantes, e trabalhar em conjunto com os professores para encontrar soluções.

Por fim, a participação da família na escola também é importante para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Quando os pais acompanham de perto a vida escolar de seus filhos, eles se sentem mais seguros e confiantes para enfrentar os desafios da vida acadêmica e pessoal.

Sobre isso, Machado (1995, p. 37) afirma que:

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropele a criança. Para que ela se sinta à vontade para lidar com o mundo à sua maneira, aprendendo o que ela quer aprender.

Pais brincando com os filhos é uma atividade muito importante para o desenvolvimento saudável das crianças. Além de ser uma forma divertida de passar o tempo juntos, brincar ajuda a fortalecer os laços familiares e a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos. Existem diversas opções de brincadeiras que podem ser feitas em casa ou ao ar livre, como jogos de tabuleiro, esportes, artesanato, música, entre outras. É fundamental que os pais se dediquem a esse momento e estejam presentes, participando ativamente e incentivando a criatividade e a imaginação dos filhos.

"Alfabetizando e brincando" é uma ótima forma de ensinar crianças a ler e escrever de maneira divertida. Jogos, músicas e atividades lúdicas podem ser utilizados para tornar o processo de alfabetização mais agradável e eficaz. Além disso, é importante que os pais e professores incentivem a leitura diária e criem um ambiente favorável ao aprendizado. Com paciência e dedicação, as crianças podem desenvolver habilidades linguísticas que irão acompanhá-las por toda a vida.

A escola é um lugar destinado não só ao ensino, mas também à aprendizagem. É um ambiente propício para aquisição e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos diversos. O processo de ensinar e aprender envolve a interação entre professores e alunos, bem como o uso de metodologias adequadas e recursos didáticos eficientes. Dessa forma, a escola se torna um espaço fundamental para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É importante destacar que o ato de brincar seja sem medo de erros, encorajando os alunos a não terem receio de cometer erros durante o processo de aprendizagem. A ideia é que os erros são oportunidades para aprender e crescer, e que a pressão por um desempenho perfeito pode ser prejudicial ao desenvolvimento educacional. Ao adotar uma abordagem mais descontraída e tolerante com os erros, os alunos se sentem mais seguros para explorar novos conceitos e ideias, o que pode resultar em um aprendizado mais significativo e duradouro.

Esses dois termos podem ser usados para descrever um educador que valoriza o aprendizado através do jogo e da diversão. Um professor lúdico busca tornar o processo educativo mais atrativo e envolvente para seus alunos, utilizando recursos como jogos, atividades práticas e dinâmicas em sala de aula. Dessa forma, ele pode estimular a criatividade, a curiosidade e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A matemática é uma ciência que está presente em diversos aspectos da nossa vida, desde as simples operações aritméticas que realizamos no dia a dia até os cálculos complexos utilizados em áreas como a engenharia e a física. Além disso, a matemática também pode ser uma ferramenta lúdica, utilizada em jogos e quebra-cabeças que desafiam nosso raciocínio e nossa capacidade de resolver problemas. Dessa forma, a matemática pode ser vista não apenas como uma disciplina escolar, mas também como uma forma divertida e desafiadora de exercitar nosso cérebro.

Brincar e aprender a ler são duas atividades que podem caminhar juntas. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças podem desenvolver habilidades importantes para a leitura, como a compreensão de conceitos básicos, a identificação de letras e a formação de palavras. Além disso, ao se divertirem enquanto aprendem, as crianças tendem a se interessar mais pelo processo de leitura, o que pode contribuir para a formação de um hábito de leitura saudável e prazeroso ao longo da vida.

A pedagogia lúdica é uma abordagem educacional que utiliza jogos, brincadeiras e atividades recreativas como ferramentas de aprendizagem. Ela reconhece a importância do aspecto lúdico na educação, entendendo que a diversão e a interação social podem tornar o processo de ensino mais prazeroso e eficaz. Além disso, a pedagogia lúdica estimula a criatividade, a imaginação e a autonomia dos alunos, tornando-os mais engajados e participativos nas atividades escolares.

A educação é um processo fundamental na formação de indivíduos e

sociedades. Ela pode ser definida como o conjunto de práticas que visam desenvolver habilidades, conhecimentos e valores nos indivíduos. Através da educação, as pessoas podem adquirir as competências necessárias para atuar de forma crítica e consciente na sociedade em que vivem. Além disso, a educação é um direito fundamental de todos e deve ser acessível e de qualidade para todos os cidadãos.

A educação infantil é a etapa da educação básica que atende crianças de zero a cinco anos de idade. É um período importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos pequenos. Nessa fase, as atividades lúdicas são fundamentais para o aprendizado e as brincadeiras são uma forma de explorar o mundo e desenvolver habilidades. Além disso, é um momento de estímulo à criatividade e de construção de vínculos afetivos com os professores e colegas. A educação infantil é essencial para garantir uma formação integral das crianças e prepará-las para as próximas etapas da educação.

A educação infantil tem como uma de suas principais características o estímulo ao desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse sentido, as brincadeiras tradicionais são uma ferramenta valiosa para auxiliar nesse processo, uma vez que proporcionam experiências lúdicas e de interação social, além de estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Dessa forma, é importante que as escolas e os educadores valorizem e incluam em suas práticas pedagógicas as brincadeiras tradicionais, como forma de enriquecer o desenvolvimento dos seus alunos na educação infantil.

A educação infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, que visa proporcionar experiências de aprendizado adequadas às habilidades e necessidades das crianças em idade pré-escolar. A recreação, por sua vez, é uma forma lúdica de estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, por meio de atividades que promovam o prazer, o lazer e o entretenimento. Ambas são importantes para o desenvolvimento integral das crianças e devem ser valorizadas como ferramentas essenciais para a formação de indivíduos saudáveis e felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão exposta neste trabalho destaca o papel fundamental do educador, que atua, aprofundando conceitos e linguagens verbal e não verbal, para dar significado aos momentos de brincadeiras e dos brinquedos em geral e neste contexto, pensamos a brincadeira, não apenas no manuseio de brinquedos em si, mas em todos os momentos de descontração da criança, onde uma simples brincadeira de “fingir” que está dormindo, ou embalando o sono de uma criança

que não tem nas mãos, cria um significado para seu mundo partindo do surreal para o mundo real. Nesta função o papel do professor, não se resume apenas em administrar a dinâmica da sala, mas ser um perceptor de todo o processo de aprendizagem adquirido nestes momentos muitas vezes sublimes por ser tão exteriorizado pela criança seu mundo real e imaginário.

A partir deste trabalho, refletimos sobre a questão das brincadeiras e brinquedos na educação infantil, como construção de conhecimento concreto, aquisição da linguagem através da releitura de imagens e desenvolvimento motor, cognitivo e social, onde a (curto, médio e longo prazos), cada instituição de educação infantil faça das atividades lúdicas uma arte da aprendizagem não formal e do desenvolvimento integral das crianças, capaz de desenvolver projetos pedagógicos em parceria com os demais educadores, enfatizando os aspectos cognitivos, sociais motores e culturais com a brincadeira infantil. Neste sentido, o objetivo central deste estudo foi de analisar a importância do brincar na Educação Infantil, pois, segundo os autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

REFERÊNCIAS

. Brincar: prazer e aprendizado. p. 44. 7ª edição. Petrópolis. Vozes,

2009.

ALMEIDA, L. R. de PLACCO, V. M. N. de S (0rgs): As relações interpessoais na formação de Professores; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

KISHIMOTO, Tizuko M. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais (2ª ed.). São Paulo. Loyola, 1995.

PIAGET, Jean. A formação simbólica da criança. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 22.

Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Moacir da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola,2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

COMO DESENVOLVER O RACIOCÍNIO LÓGICO POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS

LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

RESUMO

O presente artigo expõe como o ensino da matemática com o passar do tempo foi evoluindo e se tornando cada vez mais necessário para um melhor entendimento das causas e dificuldades na aprendizagem desta disciplina. Na verdade, aprender matemática não é tarefa fácil, porém, é necessário criar maneiras lúdicas de inovar o ensino revelando a real importância dessa área do conhecimento no cotidiano. Para tanto, a mediação do professor é essencial, de forma que não aconteça apenas uma aprendizagem automática, e sim uma reflexão sobre o que se está aprendendo. Interceder não é dar a resposta, é conduzir ao raciocínio lógico de modo seguro e dinâmico, motivando o aluno a construir o desenvolvimento de sua prática em todos os momentos da aprendizagem. Pode-se dizer então, que o raciocínio lógico matemático precisa ser ensinado utilizando estímulos para capacitar o aluno, fazendo-o refletir, também, por meio de jogos que estimulam o seu conhecimento matemático.

PALAVRAS-CHAVE: Raciocínio Lógico; Jogos; Aprendizagem Matemática.

ABSTRACT

This paper explains how the teaching of mathematics in the course of time was evolving and becoming increasingly necessary for a better understanding of the causes and difficulties in learning this discipline. Actually, learn mathematics is no easy task, yet it is necessary to create playful ways to innovate the teaching revealing the real importance of this area of knowledge in everyday life. For both teacher mediation is essential, so that does not happen just one machine learning, but a reflection on what is being learned. Intercede not give the answer, is the logical drive safely and dynamic, motivating the student to build the development of their practice at all times of learning. It can be said then that the logical mathematician needs to be taught using stimuli to enable the student, making him reflect, too, through games that stimulate their mathematical knowledge.

KEY-WORDS: Logical Reasoning; Games; Learning Mathematics.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1998) para o ensino da Matemática, a partir da sua publicação, vêm direcionando as discussões sobre o ensino dessa disciplina no Brasil; provocando, desde então, reflexões, adesões ou indiferença com relação ao que é preconizado para o ensino da Matemática na escola de Educação Básica.

O professor precisa identificar as principais características dessa ciência, de seus métodos, de suas ramificações e aplicações; conhecer a história de vida dos seus alunos; ter clareza de suas próprias concepções sobre a Matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções; superar os obstáculos encontrados na construção dos conceitos, transformando o saber científico em saber escolar, não deixando de considerar o contexto sociocultural do educando.

Saber matemática é uma necessidade imperativa numa sociedade a cada dia mais complexa e tecnológica, em que se torna difícil encontrar setores onde esta disciplina não esteja presente. De acordo com Sadovsky (2007) a maioria das ciências e dos comportamentos sociais se explica através de modelos matemáticos. Em função disso, seria coerente esperar um aumento generalizado da cultura matemática entre a população. No entanto, não é o que parece, uma vez que, o rendimento dos alunos em provas objetivas de matemática demonstra que os mesmos não alcançam o mínimo do conhecimento matemático necessário ao finalizar a escolaridade obrigatória.

Desta forma a matemática, além de ser uma das disciplinas mais valorizadas, é a que se torna diariamente mais inacessível para grande parte da população. Vale lembrar que, a maioria das pessoas acham a matemática “difícil e chata” e se sente insegura de sua capacidade de resolver, até mesmo, problemas fáceis ou simples cálculos.

Segundo Piaget (2005) a construção do pensamento lógico-matemático é desenvolvida pela percepção das diferenças contidas nos objetos que estão na realidade externa. O pensamento matemático é produto da atividade mental da criança e o trabalho com os objetos é o suporte essencial para a construção desse pensamento. Consequentemente, o educador precisa focalizá-lo, buscar o sensível, a afetividade, a emoção contida na matemática, a fim de possibilitar a construção do raciocínio lógico-matemático pela criança.

De acordo com os PCN’s (1998) percebeu-se a necessidade de adequar o ensino da matemática à realidade do educando, fazendo com que ele desempenhe o papel de formador das capacidades intelectuais, da estruturação e agilidade do raciocínio e da elaboração do pensamento lógico. Segundo

Piaget (2005) a utilização do material concreto é importante, pois é um produto da construção do pensamento lógico-matemático. E como tal é fruto da atividade da criança, sem constituir-se a essência dessa atividade. É produtor na elaboração das situações que proporcionam a construção desse conhecimento.

A matemática aparece como algo denso e enigmático até mesmo para pessoas instruídas, e não é difícil encontrar na literatura comentários de certos autores relembrando a sua insatisfatória experiência com a aprendizagem da matemática. Uma explicação para esse fato estaria baseada na ocorrência de que a natureza do conhecimento matemático é diferente dos outros tipos de conhecimento. Ela tem um caráter de abstração muito maior que qualquer outro conteúdo, pois os conceitos e teoremas matemáticos não se determinam por indução, mas por dedução.

Segundo (GRANELL; 2003, p. 260):

O conhecimento matemático é profundamente dependente de uma linguagem específica com caráter formal, que difere muito das linguagens naturais. Este fato confere à linguagem matemática eficácia admirável e alto grau de generalização e, ao mesmo tempo, transforma-a em um poderoso instrumento de inferência e concepção para novos conhecimentos.

2. A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA E SUA FUNÇÃO

A Didática da Matemática também desempenha o papel de levar o professor a refletir acerca do valor cultural e instrumental da disciplina para o educando, busca favorecer um equilíbrio entre a formação e a informação. Além de analisar acerca dos conteúdos que têm se tornado antiquados, trocando-os por novas e adequadas metodologias, que possibilitem aos indivíduos a capacidade de pensar e construir conhecimentos, ao invés de memorizar temáticas que os façam intelectualmente passivos. É preciso "ensinar a aprender", propiciando o desenvolvimento do raciocínio lógico e dedutivo. (GÁLVEZ; 1996, p. 31-32).

Estudos alertam para a importância de uma metodologia embasada na resolução de problemas. O indivíduo desenvolve habilidades para solucionar e propor problemas (criando estratégias próprias de resolução). Nessa metodologia, "o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema" (BRASIL, 1998; p. 43). Assim, a matemática deixa de ser um fim e torna-se um meio eficaz no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo.

A metodologia e os conteúdos ensinados na escola devem se adaptar às mudanças que ocorrem na sociedade, procurando estar associados à realidade habitual, auxiliando o aluno a compreender o mundo.

Conforme Sadovsky (2007) os educadores precisam trabalhar na busca e intercâmbio entre os ensinamentos e o meio no qual está inserido, pois as facilidades ocorridas com a tecnologia permitem o acesso a grande quantidade de informações que exigem do indivíduo contemporâneo, aptidões e destrezas a serem desenvolvidas para atuar num mundo complexo.

Dessa forma, a escola deve capacitar o aluno para se ajustar a um processo em constante transformação, que caracteriza o mundo atual. Porém, para que haja essa capacitação nas escolas, os cursos de formação de professores multidisciplinares precisam dar conta de uma orientação que contemple o perfil preconizado pelos PCNs (1998) dessa disciplina.

2.1 A LINGUAGEM MATEMÁTICA E SEUS SIGNIFICADOS

Segundo Piaget (2005), a linguagem matemática envolve a elucidação da fala natural para uma linguagem universal formalizada, permitindo a abstração do essencial das relações matemáticas envolvidas, bem como o aumento da precisão provocada pelo exato significado dos termos. A história da matemática está repleta de exemplos que mostram como a elaboração de linguagens mais complexas exigia a articulação de formas mais abstratas que, por sua vez, possibilitaram novos cálculos e inferências.

A base teórica de partida é o princípio de Vygotsky (1998) que indica a aprendizagem como uma articulação de processos internos e externos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma propriedade que controla suas ações e comportamentos. Esta formulação destaca a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento é, ao mesmo tempo, a atividade pessoal de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Entretanto, considerando-se que os conhecimentos e instrumentos cognitivos se organizam nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica na interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos, em razão disso é que a educação e o ensino estabelecem formas universais e imprescindíveis do desenvolvimento mental.

De acordo com Vygotsky (1998) os símbolos possuem dois significados. Um é estritamente formal, que obedece a regras internas do próprio sistema e se caracteriza pela sua autonomia do real, pois a validade das suas declarações não está determinada pelo exterior

(contratação empírica). E o outro, que se poderia chamar de "referencial", pois permite associar os símbolos matemáticos às situações reais e torná-los úteis para, entre outras coisas, resolver problemas. Esse aparente paradoxo tem levado a duas tendências distintas dentro do ensino de matemática.

Muniz (2010) ressalta que o importante é que os alunos entendam ou construam o significado dos conceitos matemáticos. O ensino da matemática deveria potencializar o uso de procedimentos dos próprios alunos, mesmo que não sejam de caráter formal e sim intuitivo. Vale mencionar que, muitas crianças que utilizam corretamente o algoritmo da multiplicação e da divisão nos problemas simples em que estas operações apareciam, recorrem ao desenho quando se tratou de aplicá-las num contexto mais difícil, como o da proporcionalidade. Isso reforça a hipótese sobre a função que o desenho cumpre como instrumento para a criança mencionar e representar mentalmente a semântica da operação, e que o símbolo formal não reflete.

Estudos relacionados à teoria de Piaget (2005) evidenciam que a linguagem formal caracteriza-se por suprimir o conteúdo semântico e se expressa, da maneira mais geral e abstrata possível, o essencial das relações e transformações matemáticas. O conhecimento matemático implica dominar os símbolos formais independentemente das situações específicas e, ao mesmo tempo, poder devolver a tais símbolos o seu significado referencial e então usá-los nas situações e problemas que assim o demandem.

Desta forma para se ensinar matemática de maneira significativa, primeiro é preciso conhecer os usos e funções que o conhecimento matemático cumpre na sociedade, para posteriormente posicionar a aprendizagem dos conceitos e procedimentos matemáticos no contexto de tais metodologias.

Segundo Muniz (2010) os conceitos matemáticos são, sobretudo, ligados a elementos abstratos, criados pelo pensamento humano, uma vez que o trabalho do matemático se realiza sobre um mundo abstrato, essencialmente no campo conceitual. O autor afirma que é importante considerar o mundo material, concreto e real, principalmente no ensino fundamental e na educação infantil, pois é o momento em que se dá sentido e vida aos elementos matemáticos, tão importantes, no processo de conceitualização. A aprendizagem da lógica faz com que o pensamento proceda corretamente a fim de chegar a conhecimentos verdadeiros. Segundo (COPPI; 1978 p.85), O estudo da Lógica é o estudo dos métodos e princípios usados para distinguir o raciocínio correto do incorreto.

Portanto, pode-se afirmar que a lógica trata do estudo do raciocínio, ou seja, sistemas que definem como pensar de forma mais crítica no que diz respeito a opiniões, inferências e argumentos, dando sentido ao pensamento. Para Abar (2006), o aprendizado da lógica auxilia os estudantes no raciocínio, na compreensão de conceitos básicos, na verificação formal de programas e melhor os prepara para o entendimento do conteúdo de tópicos mais avançados.

2.2 OS CAMINHOS DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

O raciocínio lógico matemático é uma das operações de pensamento descritas por Piaget (2005). Trata-se do estabelecimento de relação lógica entre os indivíduos.

De acordo com Piaget (2005), a criança só é capaz de realizar esta operação quando se encontra no estágio de desenvolvimento denominado Operatório Concreto. O funcionamento cognitivo na resolução de problemas matemáticos envolve a efetivação da mudança representativa, a qual pode ser definida como a reconstrução do ambiente externo e interno do problema.

Fonseca (1998) descreve quatro níveis de atividades que compõem a Representação Mental: percepção, imagem, simbolização e conceitualização. Através da percepção, o resolvedor, inicialmente, decodifica a informação. Para continuar o processamento, o sujeito precisa utilizar a atenção seletiva como uma resposta à informação recebida. Muitas vezes, o processo de mudança representacional não ocorre porque o resolvedor não consegue colocar a atenção seletiva, gerando uma incapacidade para a realização do processamento de imagens, decisiva para qualquer função cognitiva.

Os jogos vêm ganhando espaço nas escolas como uma tentativa de trazer o lúdico para dentro da sala de aula. A pretensão da maioria dos professores, com a sua utilização é de tornar as aulas mais agradáveis com o intuito de fazer com que a aprendizagem se torne algo atraente. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano e, também, vem confirmar o valor formativo da Matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas também, de auxiliar na aquisição de atitudes.

Considerando a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a dificuldade em articular cognição e emoção, busca-se expor algumas considerações sobre a interlocução desses conceitos. A construção do raciocínio lógico-matemático determinado pelo domínio afetivo, a busca do prazer, da alegria, da satisfação, da curiosidade e da criatividade que, incididos pela afetividade, torna o aprendizado eficaz e constitui uma estratégia para o desenvolvimento do pensa-

mento e da autonomia infantil.

Para Kamii (2004) o desenvolvimento do raciocínio lógico nos alunos é uma necessidade para fazê-los pensar de forma mais crítica acerca dos conteúdos das diferentes disciplinas, tornando-os mais argumentativos com base em critérios e em princípios logicamente validados. O desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, do pensamento independente e da capacidade de resolver problemas, só é possível através do ensino da Matemática. Se propuser a realizar um trabalho que vá ao encontro da realidade do aluno e, através de diferentes recursos, será propiciado um ambiente de construção do conhecimento. Entre tais recursos, destaca-se o uso de jogos.

3. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

De acordo com Kamii (2004), as regras para a construção da ideia de número dependem do nível mental que Piaget (2005) nomeia de reversibilidade. Para ele a criança não pode desfazer mentalmente a mesma operação e nem concentrar adequadamente o número até que seja capaz de conservar quantidade, tornar reversíveis as operações, classificar e seriar.

Desta forma a criança constrói internamente a noção de número.

O conhecimento lógico matemático consiste na coordenação de relações. Por exemplo, ao coordenar as relações de igual, diferente e mais a criança se torna apta a deduzir que há mais contas no mundo que contas vermelhas e que há mais animais do que vacas. Da mesma forma é coordenada a relação entre "dois e dois" que ela deduz que 2+2=4 e 2x2=4. (KAMII; 2004, p. 15).

Os jogos contribuem no desenvolvimento das composições básicas da inteligência. Fazem com que o sujeito elabore estratégias de jogadas, encontre meios e pense sobre suas ações. Afinal faz com que o sujeito construa suas estruturas cognitivas.

As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos. Tampouco aprendem conceitos numéricos meramente pela manipulação de objetos. Elas constroem esses conceitos pela abstração reflexiva na medida em que atuam. (KAMII, 2004, p.58).

É importante salientar que a criança não adquire conhecimento, simplesmente por manusear um jogo. Ela instala sua aprendizagem à medida que reflete sobre o ato de jogar. O jogo demanda que o jogador pense e tome decisões. Por isso é interessante assegurar seu uso nas aulas de matemática, pois oferecerão aporte para os educandos desenvolverem o pensamento lógico-matemático. Para Kamii (2004; p. 63) os jogos em grupo são "situações ideais para a troca de opiniões entre crianças. Neles as crianças são motivadas a controlar a contagem e a adição dos outros, para serem capazes de se confrontar com aqueles que trapaceiam ou erram".

Entende-se nitidamente que, por meio do embate de opiniões, os educandos constroem sua aprendizagem. O contrassenso dentro do jogo faz com que o sujeito reveja suas atitudes levando-o a refletir e debater. Com isso, busca a resposta certa sem precisar que surja pronta do educador. Portanto os educandos se tornam pessoas críticas e com autonomia para tomar as decisões quando necessário.

Os jogos se sobressaem como importante instrumento de desenvolvimento. A cada jogada, o indivíduo precisa analisar as diferentes possibilidades, e precisa estar prudente aos vários caminhos possíveis. Mediando o estudo das ações dos alunos, o professor pode auxiliá-los a perceber e desistir, ou não, de jogadas inoportunas e a descobrir meios bem-sucedidos de ação e compreensão. De acordo com a análise dos procedimentos, é que o jogador produz os processos mentais que motivam suas ações.

3.1 OS JOGOS E O CONSTRUTIVISMO

Por meio de uma intensa tendência pedagógica surge o construtivismo a partir da epistemologia genética de Piaget (2005), o que originou fortes inspirações às inovações do ensino da Matemática. Deste modo apresenta-se um embasamento teórico eficiente para iniciar os estudos da Matemática, trocando uma metodologia mecânica por uma prática pedagógica que visa o emprego das estruturas do pensamento lógico-matemático.

Mediante a concepção Construtivista o conhecimento matemático procede da ação interativa e reflexiva do indivíduo com o meio ou por intermédio de atividades. A Matemática é vista pelo construtivismo como uma constituição humana formada por estruturas e relações abstratas. Ou seja, para essa concepção, o conhecimento é construído pelo aprendente e não simplesmente recebido.

Segundo Kamii (2001) a construção do pensamento determina inovações metodológicas e ambientes diferenciados de aprendizagem, pois, cada turma é composta por um grupo heterogêneo de alunos. O ensino tradicional não atende às dificuldades que alguns alunos apresentam, fazendo emergir a necessidade de uma educação, em que o aprender a aprender faça parte do cotidiano dos alunos e professores. A transformação da metodologia tem um papel fundamental na alteração do processo de ensino aprendizagem. Ainda não se pode mudar o currículo ou as exigências dos vestibulares, então, existe a necessidade da elaboração de aulas diferenciadas de Matemática para que os alunos

mudem sua forma de pensar essa disciplina e os jogos têm se mostrado um adjuvante de suma importância para essa finalidade. A seguir serão apresentados alguns jogos que estimulam o raciocínio lógico matemático.

O JOGO DO RESTO

MATERIAL: um tabuleiro, um dado e fichas ou peões de cores diferentes.

Nº de participantes: grupos de até cinco pessoas.

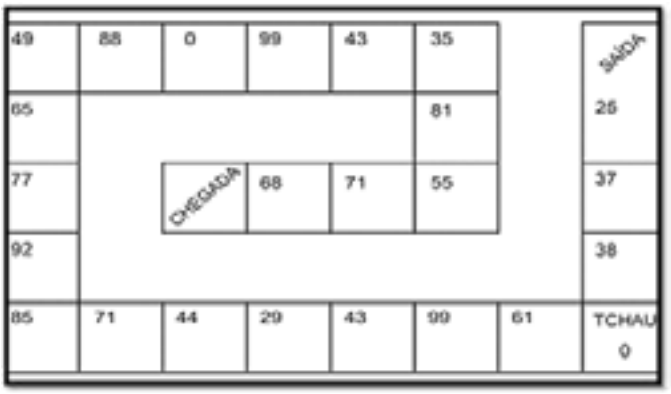
Os participantes decidem o critério para início do jogo e todos saem da casa de número 25 (SAÍDA). Cada jogador, em sua vez, joga o dado e realiza uma divisão, em que:

o dividendo é o número da casa em que está o marcador e o divisor é o número de pontos obtidos no dado;

o número de casas que cada jogador avançará é igual ao resto dessa divisão.

O jogador que, em sua vez, efetuar um cálculo errado perde a vez de jogar;

Ganha o jogo quem atingir primeiramente a casa CHEGADA exatamente, sem ultrapassá-la. Por exemplo: um jogador está na casa 71 e obtém 3 no dado; anda duas casas (resto 2 na divisão de 71 por 3) e vence o jogo. Se ele está na casa 71 e obtém 4, então anda 3 casas assim: 68 – CHEGADA – 68, isto é, vai e volta.



Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/o-jogo-itrilha-dos-restosi-uma-metodologiapara-o-ensino-de-matematica-utilizando-materialconcreto#:~:text+Cada%20equipe%20dever%C3%A1%20obter%20um,seu%20pe%-C3%A3o%20@C3%A0%2 0%casa%2020Fim. Acesso em: 20 ago.2023.

a) APÓS O JOGO, É IMPORTANTE QUE REFLITAM SOBRE AS QUESTÕES:

- Quais são os possíveis valores para os restos das divisões pelos números que aparecem nos dados?

- O que acontece quando no dado sai o número 1?

- Por que na casa com o número 0 está escrita a palavra tchau?

- Qual é o maior número de casas que um jogador pode andar?

- Em que casas um jogador não tem interesse em cair?

- Se um jogador estiver na casa 88, à frente dos demais, qual o “pior” resultado que ele poderia obter no dado?

- Quais resultados no dado que não permitem ao jogador avançar?

- Quais são as “melhores” casas do jogo? E as piores?

- Como é possível saber se um número é divisível por 2 sem efetuar a divisão por 2?

b) Que outras questões poderiam ser propostas para exploração desse jogo como

“instrumento” de aprendizagem de conceitos matemáticos? c) Socialização.

DOMINÓ

Material

- 28 peças numeradas de 0 a 6 (com cavidades pintadas, como nos dados). Cada peça contém dois números distribuídos da seguinte maneira: 0-0, 0-1, 0-2, 0-3, 0-4, 0-5, 0-6, 1-1, 12, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-2, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-3, 3-4, 3-5, 3-6, 4-4, 4-5, 4-6, 5-5, 5-6 e 6-6.

Número de participantes:

a 4 pessoas, individualmente ou em duplas.

Objetivo:

Ser o primeiro a colocar todas as peças sobre a mesa ou, caso isso não ocorra, ficar com menos pontos nas peças restantes.

Regras:

- Todas as peças são embaralhadas, com a face numerada para baixo,

- Cada jogador pega sete peças e as coloca de forma que os adversários não possam ver a face numerada;

- O restante das peças fica na mesa para serem compradas posteriormente;

- Joga-se no sentido horário;

- Inicia o jogo aquele que tiver a

mais alta peça dupla; se nenhum jogador a tiver, as peças serão embaralhadas e distribuídas novamente;

- O próximo jogador coloca uma de suas peças na sequência da primeira, com a condição de que esta contenha o mesmo número daquela;

- A partida prossegue, observando-se sempre as extremidades da sequência das peças que vão sendo colocadas sobre a mesa;

- Cada jogador só pode colocar uma peça por vez

- Caso nenhuma de suas peças sirva para aquela jogada, o jogador "compra" uma entre as restantes ou passa a vez;

- As peças são colocadas no sentido do comprimento com a exceção das duplas, que ficam na perpendicular em relação às outras;

- A partida termina quando algum participante ficar sem peças ou quando ninguém mais puder colocar peças na mesa;

- A contagem dos pontos restantes: quando sobram peças com os jogadores, cada um deve contar o total de pontos contidos nas mesmas, sendo que as peças duplas valem o dobro (exemplo: se a peça é o 3-3, ela vale 12 pontos). Quem fizer menos pontos.

Possibilidades de se utilizar o "DOMINÓ":

Exploração "LIVRE"

Consiste em "brincar" com as peças, fazendo pilhas, construções, fileiras para serem derrubadas etc. Essa atividade é indicada para crianças que não conhecem o jogo.

Conhecimento das peças:

Depois da exploração das peças, é importante formular questões, tais como as sugeridas a seguir, visando a descoberta de certas regularidades do jogo:

- Qual o número total de peças?

- Quantos e quais números aparecem?

- Quantas vezes aparecem cada número?

- Quantas peças há por número?

- Existem peças idênticas?

Organização das peças:

Esta atividade consiste, inicialmente, em propor que sejam reunidas as peças do Dominó, segundo algum critério. Por exemplo, podem-se agrupá-las ou colocá-las em sequência em função dos números iguais (peças duplas formando um conjunto): pares X ímpares: soma dos lados etc. Esse é o momento para descobrir e criar formas de organizar as peças, buscando critérios de classificação cada vez mais abrangentes. O objetivo final é encontrar um critério que reúna todas as peças.

ALGUMAS ATIVIDADES POSSÍVEIS COM O DOMINÓ:

- Agrupar as peças do Dominó formando dois grupos (depois três ou quatro).

- Organizar as peças (em grupos ou em fila) e solicitar que um colega descubra o critério utilizado.

- Descobrir a melhor maneira de reunir todas as peças num todo único, em que cada uma tenha o seu lugar.

- Organizar as peças e escrever um enunciado que represente exatamente o que deve ser feito para se chegar à mesma configuração estabelecida por quem escreveu.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que o jogo, aliado à matemática, tem um significativo valor educacional, pois acrescenta grandes benefícios à aprendizagem. O presente estudo permite ampliar a capacidade intelectual da criança, pois ela irá trabalhar com antecipações e estratégias, aprimorando a coordenação motora, desenvolvendo a autonomia, diminuindo a ansiedade, auxiliando na interiorização de regras, dentre outros benefícios sociais.

Segundo Kamii (2005) por meio de jogos é possível instigar os educandos à potencialização de seus interesses pela verificação e pela solução de problemas. De forma mais específica, pode-se dizer que os jogos oferecem desafios a serem ultrapassados e, na superação dos mesmos, faz-se indispensável à utilização de raciocínio lógico, imprescindível na articulação do saber matemático, permitindo a construção de conhecimentos de forma prazerosa em um ambiente voltado à estimulação do aluno.

Nota-se que os professores e a escola precisam ter uma postura que possibilite a inovação dentro do ambiente escolar, em que o discurso realmente dê lugar à prática renovadora, pois os jogos, além de desenvolverem o raciocínio lógico, também são métodos que auxiliam no desenvolvimento de habilidades para o cálculo em Matemática.

Considera-se que é preciso o entendi-

mento dos alunos na sua individualidade e subjetividade. É preciso também significar as práticas docentes.

A Instituição escolar necessita de professores disponíveis às mudanças e à aprendizagem. Acredita-se intensamente na possibilidade de criações inovadoras nas realidades escolares, visando, com isso, que os alunos se tornem indivíduos autônomos, críticos e atuantes na sociedade em que convivem.

A execução da matemática em sala de aula contempla um desafio para o professor na medida em que determina que ele a conduza de forma significativa e estimulante para o aluno. Na maioria das vezes as referências que o professor tem em relação a essa disciplina decorrem de sua experiência pessoal. Profissionais desta área, afirmam que tiveram dificuldades com aquela matemática tradicional ministrada nas escolas, que tinha como objetivo a transmissão de regras por meio de intensos treinos de exercícios.

Compete então aos professores encontrar novas formas de trabalhar a matemática, de modo que as pessoas percebam que pensam matematicamente o tempo todo, resolvem problemas durante vários momentos do dia e são frequentemente solicitados a pensar de forma lógica. A matemática, portanto, faz parte do cotidiano e pode ser estudada de uma maneira dinâmica, desafiadora e divertida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abar, C. 2006. Noções de Lógica Matemática. Disponível em: www.pucsp.br/~logica/, acesso em 05/05/2013.

Brasil - Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF. 1998. 148p.

COPPI, Irving M. Introdução à Lógica. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

DANTE, Luiz Roberto. Didática Resolução de Problemas de Matemática. 11. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

DEVRIES, Retha. Jogos em Grupo na Educação Infantil. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

FONSECA, V. (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre.

GÁLVEZ, Grécia. A didática da matemática. In: PARRA, Cecília, et. al. Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1996.

GRANELL, C.G. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2003.

KAMMI, Constance. A criança e o número. Tradução: Regina A de Assis. 28ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. A Criança e o Número. 4ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Brincar e Jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio – histórico. São Paulo; CENP, 1998.

PIAGET, Jean. O raciocínio na criança. São Paulo: Record, 2005.

SADOVSKY, Patrícia. O ensino de matemática hoje. Enfoques, sentidos e desafios. Coleção. Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2007

_____ Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática. Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, jan./Fev. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche- 6ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1998.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA

LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

A prática educacional em história é crucial para o progresso dos estudantes, pois permite uma compreensão mais profunda do mundo em que vivem e suas origens culturais. Nesse sentido, a aprendizagem relevante é um conceito essencial, buscando tornar o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos estudantes. A aprendizagem relevante em história ocorre quando os estudantes estabelecem conexões entre o conteúdo estudado e sua própria vida, experiências e conhecimentos prévios. Isso é viabilizado por meio da utilização de métodos que incentivam a participação ativa dos estudantes, como a realização de atividades práticas, o uso de recursos audiovisuais e a discussão de tópicos contemporâneos relacionados ao conteúdo estudado. Um dos principais desafios para os professores de história é tornar o conteúdo mais atrativo e interessante para os estudantes, de forma a motivá-los a participar ativamente do processo educacional. Para alcançar isso, é importante que os professores empreguem estratégias que promovam uma maior interação entre os estudantes, como debates e atividades em grupo, que estimulem a troca de ideias e o diálogo entre os participantes. Vale ressaltar que ocorreram mudanças significativas ao longo do tempo no ensino e no conteúdo histórico. No entanto, apesar dessas transformações, o ensino ainda é negligenciado. Portanto, é essencial compreender como essas mudanças ocorreram ao longo dos anos e como promover o autodesenvolvimento e o pensamento analítico dos estudantes, que são fundamentais para o processo educacional. O conteúdo histórico está cada vez mais desvalorizado e carente de significado para os estudantes, no entanto, é crucial destacar que esse conteúdo é extremamente importante para o autodesenvolvimento e o pensamento crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Ideias; Pensamento Crítico; Processo Educacional.

INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina histórica desempenha um papel fundamental tanto na etapa inicial da Educação Básica como no ciclo primário do Ensino Fundamental. É crucial salientar que os estudantes levarão consigo esse conhecimento ao longo de suas vidas.

Além disso, é relevante destacar os múltiplos benefícios proporcionados aos alunos. Na fase da Educação Infantil, estimula-se o pensamento crítico, permitindo que o aluno construa sua identidade e desenvolva sua capacidade reflexiva. Já no Ensino Fundamental, há um foco na construção de habilidades cognitivas e de um pensamento analítico em relação ao cotidiano e ao mundo que os rodeia.

As aulas de História trazem essas reflexões e promovem essa análise nos estudantes. Contudo, infelizmente, muitas vezes esse ensino é negligenciado e desvalorizado nas salas de aula. Isso ocorre devido aos professores, que frequentemente se sentem desmotivados e sem incentivos para ministrar aulas interessantes e envolventes, e aos pedagogos, que muitas vezes exigem planejamentos, mas nem sempre obtêm os resultados esperados.

Diante dessa realidade, torna-se crucial um trabalho que evidencie e ressalte a importância desse tema para todos os envolvidos na área educacional.

O professor deve estar atento às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, uma vez que cada um possui um estilo de aprendizagem distinto. Por isso, é importante utilizar diversas metodologias e recursos didáticos, de modo a atender às necessidades de todos os alunos e garantir que aprendam de maneira significativa.

Outro aspecto relevante da prática pedagógica em história é o uso de fontes históricas, como documentos, fotografias, filmes e relatos de testemunhas oculares, que possibilitam aos alunos uma visão abrangente e aprofundada dos acontecimentos históricos estudados. Essas fontes devem ser apresentadas de forma contextualizada, para que os alunos compreendam as circunstâncias em que foram produzidas e as motivações dos autores.

Por fim, destaca-se a importância da avaliação na prática pedagógica em história. A avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo que o professor identifique as dificuldades dos alunos e intervenha adequadamente para superá-las. Além disso, é necessário diversificar as formas de avaliação, contemplando diferentes maneiras de avaliar o aprendizado, como trabalhos escritos, apresentações orais, debates, entre outras.

Em resumo, a prática pedagógica em história deve ser guiada pela busca da aprendizagem significativa, utilizando metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e permitam o uso de fontes históricas para enriquecer o conteúdo. Além disso, é importante que o professor esteja atento às diferentes formas de aprendizagem dos alunos e utilize avaliações diversificadas para avaliar o

aprendizado. Assim, é possível garantir que os alunos aprendam de maneira significativa e compreendam melhor o mundo em que vivem.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

No contexto atual, é necessário repensar o ensino de História, considerando a metodologia utilizada para garantir uma educação de qualidade que estimule o desenvolvimento crítico dos alunos, essencial para sua formação cidadã e intelectual. É fundamental que os alunos aprimorem suas habilidades de observação, descrição e identificação de semelhanças e diferenças entre eventos passados e presentes, estabelecendo conexões entre ambos.

Embora haja acesso a diversas tecnologias disponíveis para os educadores, é comum ainda limitar o ensino de História a aulas expositivas que não promovem uma compreensão crítica do passado por parte dos alunos. É importante superar a perspectiva tradicional de ensino, que se baseia na exposição oral do conteúdo pelo professor, sem fazer referência aos autores e à construção dos relatos históricos ao longo do tempo.

Atualmente, os educadores utilizam recursos e tecnologias para despertar o interesse dos estudantes e tornar o processo de aprendizado mais envolvente e

prazeroso. É essencial combinar práticas pedagógicas tradicionais com elementos que estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, permitindo que eles identifiquem problemas e adquiram ferramentas para compreender a realidade histórico-social. A motivação é fundamental para garantir a produtividade das aulas.

O ensino de História no Brasil ainda é predominantemente tradicional, com métodos que persistem há séculos. Os alunos são ensinados a memorizar fatos e datas, sem focar no processo de aprendizagem. Isso resulta em um ensino passivo, que não estimula o pensamento crítico ou o desenvolvimento de opiniões próprias sobre a história.

Atualmente, há um movimento crescente para reformar o ensino de História no Brasil, buscando uma abordagem centrada no aluno, em que eles se envolvam ativamente na aprendizagem e desenvolvam habilidades de pensamento crítico. Isso implica em capacidades como fazer perguntas, analisar fontes históricas, formular opiniões e comunicar ideias de forma eficaz.

Um ensino de História mais crítico também ajuda os alunos a compreenderem melhor o mundo ao seu redor, pois a história vai além de fatos e datas. Ela é uma narrativa do passado que pode nos ensinar muito sobre o presente e o futuro.

A reforma do ensino de História no Brasil é um desafio, mas é essencial. Para melhorar esse ensino, é recomendado utilizar uma variedade de metodologias, como palestras, discussões, debates e projetos. Além disso, é importante incentivar os alunos a se envolverem ativamente na aprendizagem, explorando fontes históricas, formulando opiniões e comunicando suas ideias de forma eficaz. O ensino de História deve ser relevante para os interesses e experiências dos alunos, proporcionando uma oportunidade para aprenderem sobre o passado, desenvolverem habilidades de pensamento crítico e compreenderem melhor o mundo ao seu redor.

Nessa abordagem, podem-se apenas fazer inferências quanto aos conceitos de homem, mundo, sociedade/cultura, conhecimento, pois não há nenhuma teoria claramente explicitada, e a abordagem engloba aspectos diversos de tendências caracterizadas como “ensino tradicional” (MIZUKAMI, 2013, p.8)

A educação tradicional, em sua função de sistematizar uma cultura complexa, é responsável pela transmissão de informações em sala de aula. No processo de ensino-aprendizagem, a atenção é concentrada nas situações de sala de aula, onde o professor instrui e ensina os alunos. Geralmente, a educação é subordinada à instrução, e a aprendizagem do aluno é vista como um fim em si mesma. Os conteúdos e informações devem ser adquiridos e os modelos, imitados.

A inclusão da disciplina histórica no processo educativo dos primeiros anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I é de extrema importância, uma vez que ela permite que os alunos na Educação Infantil construam e atribuam significado à sua identidade, enquanto no Ensino Fundamental I eles se tornam estudantes mais críticos, reflexivos e capazes de formar opiniões fundamentadas.

Portanto, é essencial que os professores apliquem esse conteúdo de maneira lúdica e envolvente em suas aulas, com o objetivo de torná-lo atrativo e divertido. Além disso, a equipe pedagógica deve fornecer apoio constante e destacar a importância dessa disciplina para os educadores.

Frequentemente, os professores não têm uma compreensão clara do motivo pelo qual a disciplina de História está presente no currículo escolar, sua importância e sua necessidade no processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No entanto, essas são questões de grande relevância quando se busca refletir sobre o ensino de História no passado. De acordo com os "PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História 1998, página 19", desde a formação do Estado brasileiro, a História tem sido um conteúdo constante no

currículo das escolas primárias.

Diante dessas incertezas e desafios, é preciso compreender como a História foi incorporada ao currículo das escolas básicas no Brasil. Segundo os "PCN de História (1998, p. 19), de forma geral, o conteúdo histórico deve ser caracterizado em dois momentos distintos:

O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. (BRASIL, 1998, p.1998)

Dentro desse cenário, o ensino de História expandiu-se e adquiriu cada vez mais solidez ao longo do tempo.

A inclusão da matéria histórica foi realizada no currículo em conjunto com as línguas modernas, ciências naturais e físicas e matemática, assim como a História Sagrada, ambas com um enfoque no desenvolvimento moral do aluno. Conforme os "PCN de História (1998, p.20)", os objetivos da inclusão da História do Brasil no currículo tinham como foco a formação da ideia de um Estado Nacional secular, mas em conexão com a Igreja Católica.

Uma vez que o Estado brasileiro estava se estabelecendo politicamente, era necessário ter um passado histórico que validasse sua fundação. Nesse contexto, os "PCN de História (1998, p. 20)" ressaltam que tanto no currículo humanístico quanto no científico, a disciplina de História mantinha sua importância na construção da identidade nacional.

Conforme mencionado pelo autor, o ensino de História passou por transformações ao longo do tempo, com reformas e projetos sendo criados para aprimorá-lo. Alguns defendiam conteúdos mais voltados para a formação humanística e pessoal do aluno, enquanto outros buscavam um caráter mais científico. No entanto, ambos reconheciam a importância da disciplina na formação do sentimento de pertencimento nacional no indivíduo.

A partir de 1945, a política educacional brasileira passou por um amplo debate, resultando na lei 4.024, de Diretrizes e Bases, em 1969. Segundo os "PCN de História, 1998, p. 24", essa lei manteve a estrutura organizacional do sistema anterior, eliminando a imposição de um currículo fixo e inflexível em todo o território brasileiro. Dessa forma, o ensino de História se consolidou como um componente estável do currículo nas salas de aula.

Inclusive, houve abertura para os estados e as sociedades de ensino incluírem áreas optativas além do conteúdo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

A partir de 1971, em meio a críticas e ajustes provenientes das universidades, a política educacional da época diminuiu a importância da disciplina. Nesse contexto, os "PCN 1998, p. 23" de História afirmam que:

No contexto do Estado Novo, a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, o conteúdo histórico passou por aprimoramentos ao longo dos anos e começou a ser apresentado de maneira mais dinâmica, promovendo a responsabilidade e a moralidade no indivíduo. (PCN, 1998, p. 23). Dessa forma, mais uma vez, o currículo de História sofreu modificações, desta vez enfatizando a importância da conduta moral do indivíduo em seu cotidiano, desenvolvimento e aprendizado.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Dentre os assuntos abordados pelo ensino de História nas salas de aula durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, estão o amadurecimento do indivíduo e o aprimoramento do pensamento analítico. Isso suscita a questão de como fomentar essas habilidades. Portanto, serão apresentados temas que podem contribuir para o desenvolvimento dessas aptidões, os quais podem ser vistos como desafios por alguns dentro do contexto da disciplina.

Isso é uma comprovação de que o conhecimento histórico desempenha um papel essencial na formação da identidade.

Dessa maneira, esse assunto é abordado nos Direcionamentos Curriculares Nacionais, conforme mencionado por Fermiano e Santos (2014, p. 9):

A compreensão do aluno como sujeito no processo histórico é uma exigência encontrada nas propostas pedagógicas do estado de São Paulo, desde a década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996.

Assim, de acordo com Fermiano e Santos em 2014, p. 10, "Ensinar História para uma criança no ensino fundamental pode ajudá-la a refletir sobre sua própria história." Isso significa que a criança está começando a ter consciência de seus costumes, práticas do dia a dia, da cultura de sua região e de outras, o que permite uma melhor compreensão da realidade em que vive. Ao descobrir quem é

e de onde veio, ela é capaz de projetar para onde vai (FERMIANO E SANTOS, 2014, p. 10).

Conforme destacado por Schmidt em 2013, p. 57, "O professor de História tem a capacidade de ensinar ao aluno as habilidades necessárias para o trabalho, o saber fazer, o saber fazer bem e plantar as sementes do passado." Nessa perspectiva, o professor tem a responsabilidade de orientar o aluno a apreciar e valorizar a diversidade de experiências individuais, respeitando as diferenças pessoais. Dessa forma, o aluno também terá um melhor entendimento de si mesmo.

ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ATUALMENTE

De acordo com Fermiano e Santos em 2014, p. 11, iniciar a partir da realidade do aluno implica em "considerar o dia a dia dos alunos como ponto de partida". No entanto, diante dessa premissa, surge a questão de como o professor pode colocá-la em prática.

Nesse sentido, Fermiano e Santos em 2014, p. 11, afirmam que o professor precisa primeiro conhecer o contexto sociocultural específico dos alunos aos quais leciona, seus valores, sua forma de se expressar e sua visão de mundo. Para isso, é essencial que o professor questione suas próprias crenças e pensamentos, levando em consideração suas respostas como base para fazer outras perguntas.

Na realidade, de acordo com Fermiano e Santos em 2014, p. 11, "O professor que ouve os alunos obtém resultados melhores do que aquele que simplesmente transmite informações como se estivesse em um monólogo diante de uma audiência silenciosa e indiferente." Portanto, é fundamental abordar um tema em que o aluno seja um participante ativo na construção de seu conhecimento.

Além disso, como mencionado por Guimarães (2012, p. 181), "O aluno é um ser social completo, não é uma página em branco... Ele não apenas estuda e aprende, mas também faz parte da história, participa da história, possui ideias, valores, concepções e informações sobre os eventos históricos." Isso é enfatizado por Fermiano e Santos (2014, p. 12):

Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos têm entre 6 a 11 anos. Durante essa época da vida, as intervenções pedagógicas mais eficazes são as que priorizam a ação, ou seja, estimulam os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizado.

Conforme mencionado pelo autor, os alunos se desenvolvem melhor quando são estimulados a pensar, refletir, buscar, criticar e analisar seus pensamentos junto com seus colegas de classe e/ou professores.

É importante que o professor não se esqueça de que cada aluno possui uma vida além da escola, com diferentes culturas, como ressalta Guimarães em 2012, p. 181: "Eles têm uma vida própria fora da escola, participam de outras organizações além do ambiente escolar, onde convivem e aprendem, ou seja, possuem conhecimentos diversos, e esse conhecimento prévio deve ser o ponto de partida."

E sob essa abordagem, "Os estudantes podem ser encorajados a realizar, no ambiente escolar, sua própria apresentação de itens, cada um deles acompanhado de uma breve nota elucidando sua procedência." e desta forma, as evoluções incorporadas por essa empreitada conferirão significados e direções distintas ao pensamento e conhecimento prévio dos alunos, permitindo, assim, a assimilação de novas realidades em torno de sua rotina diária. (FERMIANO E SANTOS, 2014)

A inclusão plena do ser humano na sociedade depende do acesso a informações relevantes e úteis. Essas informações podem ser adquiridas por meio da educação, um processo abrangente que abarca a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades.

No início da vida, o ser humano é como uma "folha em branco", na qual são gradualmente impressas imagens e informações provenientes do ambiente. A educação desempenha um papel fundamental ao permitir que o ser humano aprenda e se desenvolva, facilitando sua integração no mundo.

A educação não se limita à escola, pois também pode ser obtida por meio de outras fontes, como a família, a comunidade e os meios de comunicação. A educação é um processo contínuo que se estende por toda a vida.

O conhecimento é essencial para a existência do mundo. É por meio do conhecimento que o ser humano é capaz de compreender e explicar o mundo ao seu redor. Além disso, o conhecimento permite que o ser humano crie coisas novas e melhore sua qualidade de vida.

A educação é o meio mais efetivo de transmitir conhecimento às pessoas. Ela é indispensável para que o ser humano se integre na sociedade e possa contribuir para o desenvolvimento coletivo.

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Marques enfatiza que as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e exercem um impacto significativo na educação. Diante dessas transformações, é essencial repensar o papel da escola, uma vez que o modelo tradicional já

não atende às demandas atuais. No ensino de História e outras disciplinas, é fundamental que o professor possua conhecimentos e habilidades para utilizar as ferramentas tecnológicas em sua prática educativa.

Conforme Paraná (2005), o professor deve utilizar diversas fontes para construir o conhecimento histórico, como documentos escritos, relatos orais, imagens, testemunhos de histórias locais, fotografias, cinema, quadrinhos, literatura e informática. Esses recursos são valiosos para a construção do conhecimento histórico e podem ser aplicados de maneiras variadas na sala de aula.

Bastos (1997) destaca a importância de integrar o ensino de História com a tecnologia, a fim de conciliar o desenvolvimento social e a formação histórica do aluno. As máquinas não devem ser vistas apenas como ferramentas técnicas, mas sim compreendidas e interpretadas a partir das perspectivas humanas para ler a história.

Embora alguns professores ainda resistam a abandonar o uso de materiais tradicionais, como livros didáticos, a incorporação de novas tecnologias no ensino tem aumentado em quantidade e qualidade. O computador é uma ferramenta que pode contribuir para o processo de construção do conhecimento histórico, mas é importante questionar como os professores fazem uso dessas tecnologias e se buscam explorar as possibilidades e limitações de sua utilização na produção do conhecimento histórico.

Aqui estão algumas formas pelas quais o computador pode ser utilizado para ensinar história:

Acesso e análise de fontes históricas: o computador pode ser utilizado para acessar e analisar uma variedade de fontes históricas, como documentos, imagens e vídeos. Isso permite que os alunos aprendam sobre o passado de maneira mais envolvente e significativa.

Simulação de situações históricas: o computador pode ser utilizado para simular situações históricas, permitindo que os alunos experimentem o passado de forma mais pessoal. Isso pode ajudar os alunos a compreenderem as motivações e experiências das pessoas que viveram no passado.

Criação de narrativas históricas: o computador pode ser utilizado para criar narrativas históricas, possibilitando que os alunos expressem sua própria compreensão do passado. Isso pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico e comunicação dos alunos.

É importante ressaltar que o computador não é uma ferramenta mágica que substitui o papel do professor. O professor ainda é responsável por fornecer orientação e feedback aos alunos, ajudando-os a aprender a utilizar o computador de forma eficaz.

No entanto, o computador pode ser uma ferramenta valiosa no ensino de história. Ao utilizá-lo de maneira criativa e eficiente, os professores podem auxiliar os alunos a aprenderem sobre o passado de maneira mais envolvente e significativa.

As mudanças pedagógicas são inevitáveis para o desenvolvimento de novas habilidades na escola, incluindo o uso de novas ferramentas, como o computador. No entanto, como aponta Libâneo (1998, p.68), ainda existe certa apreensão em relação às máquinas e equipamentos eletrônicos, preocupação com a perda de pessoalidade e substituição pelo computador, ameaça aos empregos, formação cultural e científica precária ou formação que inclui a tecnologia de maneira inadequada.

Para Reis (2006), essa postura é questionável, uma vez que o computador é apenas uma ferramenta que depende dos comandos dos professores para ser utilizado e fornecer informações. O computador não pode substituir o professor, mas pode ser utilizado como uma ferramenta para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento. É importante que os professores tenham a habilidade de utilizar as novas tecnologias de forma eficiente e adequada, a fim de explorar ao máximo suas potencialidades e evitar possíveis problemas ou limitações.

A inteligência artificial e a realidade virtual são duas tecnologias relacionadas com o computador que podem projetar uma vasta sombra sobre a educação. Grandes partes do planejamento escolares podem ser efetuadas, não por agentes humanos, mas por programas criados por agentes humanos; e muito do que era cumprido antes por compêndios e ocasionais passeios ao campo serão agora desempenhados em cenários de realidade virtual. Pode-se perguntar: qual é o valor de "verdade" de matérias preparadas inteiramente por entidades não-humanas? (OLIVEIRA NETTO (2010, p.55)

Segundo Sant'Anna e Sant'Anna (2004), é necessário utilizar recursos de ensino independentemente da opção pedagógica adotada. No entanto, os professores tradicionais devem utilizá-los com cautela, pois o uso desses recursos por si só não é suficiente para se considerar atualizado pedagogicamente. É preciso evitar a subordinação à pedagogia da transmissão.

Em uma sociedade em que os conhecimentos científicos rapidamente ficam ultrapassados, é crucial que a escola esteja sempre à frente. É inaceitável que a instituição responsável por produzir conhecimento figue à margem da maior fonte de informações e não saiba orientar sua utilização, como destaca Ferreira (1997). A escola precisa estar atenta ao avanço das tecnologias e

às mudanças na sociedade, para que possa se adaptar e oferecer uma educação de qualidade, que prepare os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da disciplina histórica representa um desafio complexo. Os docentes de história precisam ter a capacidade de apresentar os conceitos históricos de maneira clara e envolvente, auxiliando os estudantes no desenvolvimento das habilidades necessárias para uma análise crítica do passado.

Uma forma de tornar o ensino de história mais relevante para os alunos é por meio da aplicação de práticas históricas. Essas práticas consistem em atividades que possibilitam uma participação ativa e significativa dos alunos no estudo do passado. Por exemplo, debates históricos, criação de narrativas ou representação de eventos são algumas das atividades utilizadas.

As práticas históricas contribuem para uma compreensão mais aprofundada do passado. Quando os alunos se envolvem de maneira ativa e significativa com o estudo histórico, têm maior probabilidade de lembrar das informações aprendidas e de aplicá-las para compreender o mundo ao seu redor.

Além da utilização das práticas históricas, os professores podem promover uma aprendizagem significativa em história ao incentivar os alunos a refletirem sobre o passado. Essa reflexão pode ocorrer por meio de perguntas, discussões e debates. Ao refletir sobre o passado, os alunos são capazes de construir sua própria compreensão histórica e entender como o passado se relaciona com o presente.

O ensino de história é uma oportunidade para os alunos não apenas aprenderem sobre o passado, mas também para desenvolverem as habilidades necessárias para uma análise crítica do mundo que os cerca. Através do uso de práticas históricas e ao estimular a reflexão sobre o passado, os professores podem auxiliar os alunos a alcançarem uma aprendizagem significativa no ensino de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 2000.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, Ensino: as abordagens do processo, Editora E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, Armando Augusto, História &Ensino, Londrina, v. 18, n.1, 2012.

SILVA, Andrea de Souza; SANTOS, Sueli Lima. A contribuição do ensino de História na aprendizagem e na formação social do aluno. Campina Grande.

2012. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/c9f97659fc-979488f611e04 2f8d48123_2222.pdf>. Acesso em: 03 out.2023.

O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

LUCIMEIRE GIMENES LEON

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a análise de desenhos realizados por crianças da educação infantil pública e privada e como objetivo específico promover a reflexão sobre como a criança se comunica por meio do desenho, dos traços e das cores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ou seja, de uma pesquisa bibliográfica em documentos como livros de educação infantil, orientações curriculares e pedagógicas. Também foi realizada a análise de desenhos aplicados por professoras da rede pública e privada. Partiu-se do pressuposto de que o desenho revela a forma como a criança enxerga o mundo e assim considerou-se a importância de se compreender as possibilidades pedagógicas do desenho infantil para a prática pedagógica. Nesta pesquisa pretende-se responder as perguntas:

Como a criança se comunica através do desenho na prática pedagógica?

É instigante reconhecer a figura do desenho na compreensão do mundo infantil?

Refletir à essas questões para compreender a criança e o que ela revela para o melhor ensino e aprendizagem no cotidiano da prática pedagógica.

Palavras-chave: desenho; educação-infantil; criança e prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work has as its theme an analysis of drawings made by children of public and private children's education and as a specific objective to promote a reflection on how children are communicating through drawing, traits and colors. It is qualitative research, which means, bibliographical research in documents such as children's education books, curricular and pedagogical orientations. An analysis of designs applied by public and private teachers were also performed. Participate in a conception work as a child and consider it as a measure of understanding as pedagogical possibilities of child design for a pedagogical practice. In this research we intend to answer the following questions:

1- How does a child communicate through drawing in pedagogical practice?

2. Is it intriguing to recognize the figure of drawing in the understanding of the world of children? Reflect on these issues for the child and what it reveals for the best non-everyday teaching and learning of pedagogical practice.

Keywords: drawing; child education; child and pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Os teóricos acreditam que o desenho infantil é uma das linguagens mais importantes no fazer artístico e no seu aspecto lúdico.

Para Derdyk “A criança desenha, entre outras coisas, para divertir-se. É um jogo onde não existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras. Neste jogo solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a ser só. O desenho é o palco de suas emoções, a construção de seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial.

(Derdyk, p.50, Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil) Por isso neste trabalho iremos refletir sobre a importância que essa representação gráfica tem no processo de ensino e aprendizagem, visto que a criança faz no desenho, um recorte do seu cotidiano, demonstrando nos seus desenhos o seu desenvolvimento, suas relações afetivas, sociais, cognitivas e físicas.

Através da análise e dos estudos realizados nesta pesquisa o educador poderá ampliar sua visão acerca da avaliação e da intervenção do desenho infantil para que haja o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Assim podendo planejar e adaptar de forma mais adequada suas aulas para cada grupo.

Anexamos a pesquisa desenhos aplicados em crianças de educação infantil para melhor compreensão dos dados obtidos.

O QUE É O DESENHO

Vamos iniciar este capítulo falando um pouco sobre o desenho, seus conceitos e sua origem.

Conceito: O desenho é a arte de representar, ou criar formas, utilizando materiais como lápis, carvão, pincel. Diferencia-se da pintura e da gravura, por ser considerado tanto como processo quanto como resultado artístico, uma obra bidimensional composta por linhas, pontos e formas. Na pintura a superfície é marcada por lápis, caneta, pincel, os movimentos dão origem aos pontos, linhas e formas planas.

Outro aspecto que diferencia o dese-

nho da pintura, é que no primeiro não há mistura de cores antes da aplicação, essas são utilizadas puras, enquanto na pintura as cores são misturadas para dar origem a outras novas.

Existem várias técnicas de desenho, e a escolha dos materiais está relacionada com a mesma. Sabendo que o desenho é a forma de representar vamos voltar ao passado e relembrar que o desenho foi a primeira forma que o ser humano usou para expressar ideias e sentimentos.

Nos primórdios o homem desenhava com carvão e pedra.

O desenho tem um alfabeto próprio, onde os traços apresentam características próprias e de vários tipos, nunca sendo igual.

Com o tempo os tipos de desenho foram evoluindo assim como as técnicas e os instrumentos usados. No século XV num período da história chamado de Renascimento é que a arte de desenhar passou a ser admirada, Leonardo da Vinci foi um dos maiores artistas dessa época.

O desenho é uma das linguagens mais associadas a educação infantil, pois está sempre presente no dia a dia das crianças.

E por isso o desenho foi estudado por vários teóricos e classificado por eles em vários estágios. Como poderemos verificar no próximo capítulo.

FASES E ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO GRÁFICO DA CRIANÇA

Pedagogos, psicólogos e arte-educadores acreditam que o grafismo infantil é uma das formas mais expressivas das crianças, e por isso é de suma importância conhecer as etapas do desenvolvimento gráfico infantil.

Para eles algumas etapas ou períodos são comuns ao sujeito em seu processo de apropriação do desenho enquanto sistema de representação.

Com base em dados de Piaget (1975), Luquet (1969), e Lowenfeld e Brittain (1983) apresentaremos as etapas do desenvolvimento gráfico infantil.

3.1 - 1° ESTÁGIO

Sensório-motor (Piaget, 0 a 2 anos) Rabiscação e garatujas (Lowelfeld, 0 a 2 anos) Realismo fortuito (Luquet)

Essa fase é percebida mais ou menos entre um ano e um ano e meio, a criança já deve manusear papeis grandes e lápis, de preferência o gizão de cera para fazer seus primeiros registros gráficos.

A criança ainda não percebe que é o lápis que risca o papel, pois para ela o importante são os movimentos, os sons, as sensações do giz deslizando no papel e a exploração dos materiais.

O desenho nessa fase é totalmente involuntário, os movimentos são desordenados, mas proporcionam prazer.

3.2 - 2° ESTÁGIO

Pré-operacional (Piaget, 2 a 7 anos) Garatuja (Lowelfeld,)

Incapacidade sintética (Luquet)

Segundo Lowenfeld essa fase é denominada de garatuja e elas se subdividem em três categorias. 1°Garatuja desordenada: Que ainda é muito parecida com a fase anterior da rabiscarão. As crianças fazem muitos ensaios repetidos, treinos, até que começam a surgir pequenos células ou pequenos círculos ainda sem intenção, significado ou expressão. É o movimento que está sendo explorado e que varia de tamanho de um pequeno ponto até o círculo que ocupa a folha toda.

2°Garatuja controlada: O desenho começa a representar coisas da realidade, deixa de ser simples expressão motora, é quando em geral surgem as figuras humanas.

A mesma célula pode ser o corpo todo ou apenas o rosto. Os membros não obedecem a posição correta. A

garatuja controlada ocorre quando as crianças descobrem que existe uma intenção, uma ligação, entre seus movimentos e os traços que faz no papel.

3°Garatuja intencional: Além da figura humana, surgem outros desenhos, quase compondo uma cena ainda rudimentar. O desenho parece feito de rabiscos, mas tem um significado intrínseco.

Enquanto desenha a criança desenvolve narrativas, canta, se movimenta e conta histórias, explicando seus rabiscos de diversas maneiras. Surge também ao desenhar uma escrita fictícia. É uma imitação da nossa escrita que para a criança representa uma espécie de magia. Mas ainda não há proporção entre tamanho e distância. A criança não desenha exatamente o que vê, mas o que, no momento, tem mais valor emocional ou carga afetiva. Nessa fase ainda não usam as cores da realidade, mas sim a que mais gostam. São comuns, rosas ou azuis.

3.3 - 3° ESTÁGIO

Pré-operacional (Piaget, 2 a 7 anos) Pré-esquema (Lowelfeld 4 a 6 anos) Realismo intelectual (Luquet)

Esta é a fase dos porquês. Nesta fase a criança adora encher folhas com desenhos, surge o caráter semiótico, isto é, do símbolo, da representação. O início do movimento simbólico. Surge a linha base, onde se apoiam todos os objetos, as paisagens, as pessoas.

Na fase entre cinco e seis anos ocorre a conquista do conceito de forma. Os desenhos revelam um realismo lógico e descritivo. As figuras agora se relacionam uma com as outras.

No final dessa fase a relação cor-realidade começa a aparecer.

3.4 - 4° ESTÁGIO

Operacional-concreto (Piaget, 7 a 11 anos) Esquema (Lowelfeld 7 a 10 anos) Realismo visual (Luquet)

O desenho nessa fase se mantém sem tantos progressos como os que ocorreram nas outras fases. Há uma melhora em acabamentos e detalhes. Nessa fase surge a escrita e a construção da perspectiva.

Para Piaget (apud Pillar,1996), o desenvolvimento da perspectiva começa no estágio da incapacidade sintética e encerra-se no estágio do realismo visual.

Para ele a atenção da criança volta-se tanto para os detalhes e as particularidades de cada forma como para as convenções gráficas do desenho.

Os estudos evidenciam a importância do desenho infantil como processo de desenvolvimento de linguagem e uma maneira singular de comunicação da criança.

4. O DESENHO E A CRIANÇA

De acordo com a pesquisa realizada tivemos como objetivo analisar junto aos professores os desenhos de crianças de 2 a 5 anos de escolas públicas e privadas.

Os pesquisados foram crianças que frequentam a escola a mais de um ano.

Os desenhos foram aplicados no mês de abril de 2017 com crianças da cidade de São Paulo, sendo que a faixa etária está entre 2 e 5 anos, no total de 20 crianças. Os desenhos foram aplicados de forma clara e objetiva

Os desenhos serão apresentados na sua forma original e faremos pequenos relatos sobre cada um.

Os professores têm papel fundamental na formação destas crianças pois são eles que darão a base para o desenvolvimento da aprendizagem.

Por isso nossa pesquisa visa encontrar meios para mostrar aos professores caminhos para o planejamento de aulas e demonstrar qual o currículo apropriado para a faixa etária atendida.

4.1 O DESENHO E SUAS REPRESENTAÇÕES

O desenho transmite o mundo da criança tanto imaginário como real. Fica claro que na escola não analisaremos de forma clínica, mas sim como uma base para planejar e adaptar as aulas de cada grupo. A seguir vamos demonstrar desenhos feitos com crianças de 2 a 5 anos. Realizamos desenho livre, desenho com interferência, desenho pré-estabelecido e desenho com base colorida.

4.2 DESENHO LIVRE

Vamos iniciar com o desenho livre onde colocamos a folha em branco e pedimos para que as crianças desenhassem livremente.

Neste desenho a criança informou que desenhou uma guitarra. O pai gosta de bandas de rock e sempre está mostrando para o filho vídeos e músicas.

4.2.1 FIGURA 1 e 2

- Figura 1- Guitarra



- Figura 2 - Dinossauro



Neste desenho, figura 2, a criança informou que estava desenhando um dinossauro Rex, ela é apaixonada por todos os dinossauros, adora ver desenhos, tem vários brinquedos de dinossauros

4.2.2 FIGURA 3

Neste desenho a criança desenhou uma casa e um sol. Ela é uma criança bem dependente da mãe. Agora encontrou uma amiga que serve de apoio como o transmitido pela mãe e só se sente segura e tranquila quando ela está presente.

- Figura 3 – Casa e Sol



A criança disse que estava desenhando um dragão-dinossauro sem cabeça. É uma criança que os pais estão separados e ele está morando com a avó. Tem sempre usado cores escuras e desenhado animais distorcidos.

4.2.3 FIGURA 4 E 5

- Figura 4 - Dragão-dinossauro sem cabeça



- Figura 5 - Robô e nave



Esta criança tem cinco anos e desenhou um robô e sua nave. Ele é uma criança bem ativa e atenta. Já desenha detalhes e tem uma linha base.

4.2.4 FIGURA 6

A criança neste desenho além de fazer os desenhos tentou escrever o nome.

- Figura 6 – Desenho com letras



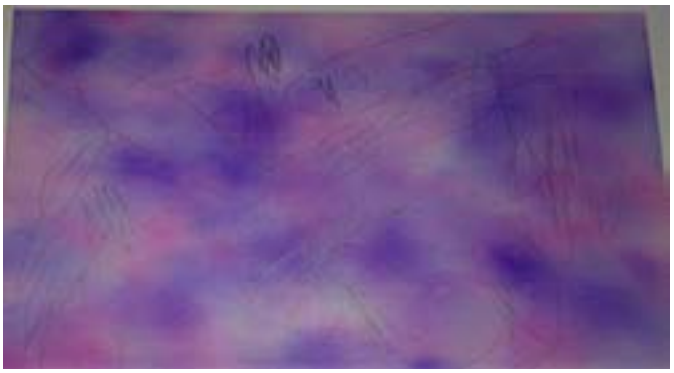
4.3 - DESENHO COM BASE COLORIDA

Nesta atividade pedimos para que as crianças desenhassem com lápis preto. O desenho novamente era livre, mas a base era em papel colorido.

A criança que fez esse desenho sempre desenha fantasmas. É uma criança que passou por maus tratos, que ficava presa em um quarto escuro quando fazia coisas que a mãe achava errado.

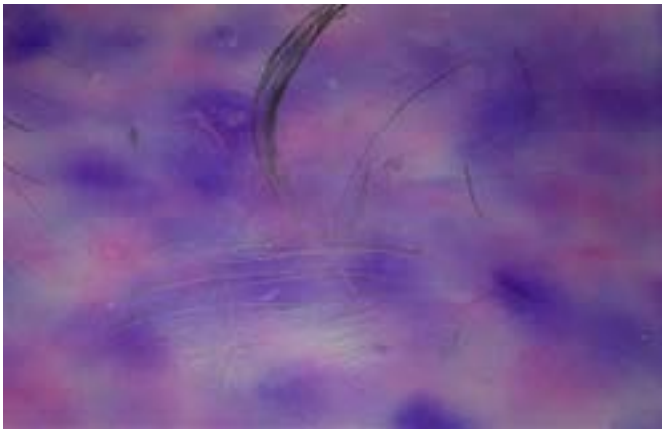
4.3.1 - FIGURA 7 E 8

- Figura 7 - Fantasmas



Neste desenho a criança desenhou uma borboleta.

- Figura 8 - Borboleta



4.4 - DESENHO COM INTERFERÊNCIA

Nos desenhos a seguir colocamos dois retângulos e, em um deles colocamos um pedaço de lixa e pedimos para que as crianças desenhassem. Não estipulamos em qual retângulo que elas deveriam desenhar, se poderiam ou não desenhar sobre a lixa. Cada criança interpretou a sua maneira. No último desenho podemos observar que a criança diferente das outras usou o giz de cera de forma diferente em vez de fazer traços ela foi batendo com o giz de cera. Essa criança em todos os desenhos ou usa o giz batendo ou faz riscos rápidos para acabar logo.

4.4.1 - FIGURA 9 E 10

- Figura 9



- Figura 10



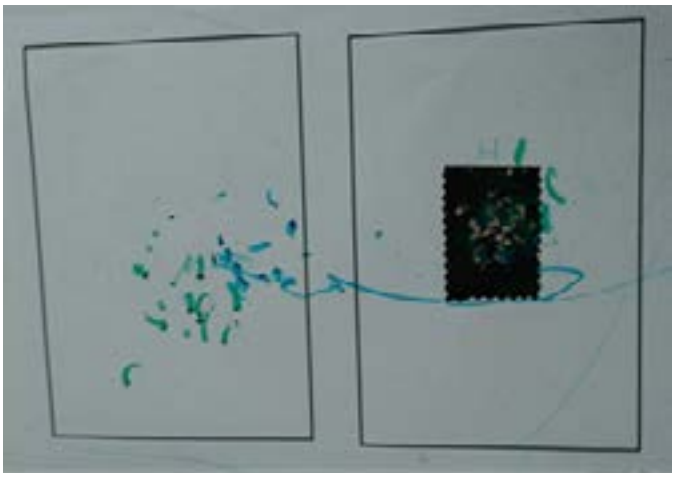
4.4.2 - FIGURA 11 E 12

- Figura 11 - Figura 12



4.4.3 - FIGURA 13

- Figura 13



4.5 - DESENHO PRÉ DEFINIDO

Os desenhos que iremos apresentar a seguir são desenhos pré-definidos pelos professores onde eles usam animais e formas abstratas. No primeiro é um desenho de uma ovelha e no segundo de uma mandala. Nos dois casos pedimos para que as crianças pintassem, no segundo pedimos para que as crianças usassem várias cores. Pudemos observar que no primeiro as crianças ainda não usam as cores reais e no segundo desenho apesar de pedirmos para que utilizassem várias cores algumas crianças utilizaram apenas uma cor.

4.5.1 FIGURAS 14, 15, 16, 17, 18, E 19

- Figura 14 - Figura 15 - Figura 16



- Figura 17 - Figura 18 - Figura 19



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o trabalho de pesquisa, o professor não deve levar a análise para a parte clínica, que esse não é o seu papel.

Mas que através dos desenhos, traços, cores que ele pode perceber dificuldades, medos, traumas, alegrias, ansiedades e a evolução das crianças. E com isso nortear seu trabalho.

No caso dos desenhos que apresentam fantasmas, dinossauros sem cabeça, desenvolver projetos que envolvam sentimentos e sensações.

Já no gosto por animais desenvolver projetos que envolvam eles.

Trabalhar com imagens e cores, para que as crianças tomem conhecimento das cores reais do mundo que a cerca.

Em relação ao tipo de traçado e pintura, colocar em prática mais atividades de pintura, desenho, coordenação motora.

O professor em seus olhares enxergar às crianças, através de suas representações e linguagens, e quando necessário encaminhar para psicopedagogos, psicólogos, arteterapeutas para que eles de forma clínica possam fazer um acompanhamento. Conversar com as famílias, investigar a vida da criança para melhor compreendê-la.

Na escola o professor deverá auxiliar esses profissionais desenvolvendo projetos que, de forma educacional possa contribuir para a evolução de cada criança.

Fica claro que o desenho é uma ferramenta muito útil e uma grande aliada para auxiliar o professor.

6. REFERÊNCIAS

Autores Diversos. Curso superior de Pedagogia: Modulo 4, Londrina, Unopar, 2007;

BÉDARD, Nicole. Como interpretar os Desenhos das Crianças, 2003, Editora Isis;

CAVA, Laura Célia Sant Ana Cabral. Ensino das artes nos anos iniciais, São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2009;

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo, Editora Edgard Blucher Ltda, 2012;

Autores diversos. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil, Secretária Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2007;

Autores diversos. Percursos de aprendizagens: Um olhar para o desenho – A rede em rede a formação continuada na educação infantil, Secretária Municipal de Educação, São Paulo, SME/DOT, 2011;

IAVELBERG, Rosa. Linguagens para Observação, Revista Educação Infantil, n°09, Editora Segmento, 2014

IAVELBERG, Rosa. O processo de aprendizagem do desenho na infância disponível em: <htpp/;//tempodecreche.com.br/palavra-de-especialista/rosa-iavelberg-o-processo-de-aprendizagem-do-desenho-na-infancia> Acesso em 20 abril.2017.

Roda de infância. Grafismo Infantil - Estágios do desenho segundo Lowenfeld e Luquet. Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html > Acesso em 20 abril.2017.

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

LUZIA MACÁRIO GOMES BERTOZZI

RESUMO

Compreendendo o teatro como ferramenta de comunicação social e desenvolvimento de diversas dimensões em diversos aspectos em nível individual/ pessoal, o presente estudo relaciona o ensino do teatro à educação, destrinchando conceitos e analisando as contribuições dessa linguagem artística no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: teatro; desenvolvimento; aprendizagem escolar.

1 INTRODUÇÃO

Compreendida como uma das principais instituições responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem da criança pela promoção de oportunidades para o protagonismo estudantil no processo de construção de seus saberes e consequentemente a formação de um sujeito mais humanizado, a escola deve basear-se em um currículo que objetiva oferecer uma educação que estimule o pensamento crítico do cidadão e não somente a reprodução dos pensamentos já existentes.

Nesse sentido, o teatro tem se mostrado importante ferramenta neste processo. Visto que as linguagens artísticas devem ser trabalhas desde a primeira etapa da educação básica, o presente estudo concentra-se em compreender como o teatro pode ser trabalhado na escola desde a educação infantil, compreendendo que esta etapa é considerada a base estrutural não somente da vida acadêmica do indivíduo, mas a base de sua construção enquanto cidadão, por este motivo no decorrer deste estudo, compreenderemos como o teatro pode enriquecer a formação cidadão desde o primeiro contato do ser humano com a escola.

Na educação infantil o teatro se dá por meio do jogo simbólico, onde por meio da dramatização a criança representa o real, portanto, parte desta pesquisa debruça-se sobre a importância do faz de conta como iniciação á dramatização na infância.

2. DESENVOLVIMENTO

O Teatro, ao ser ensinado na escola, não objetiva a formação de atores, mas visa especificamente o desenvolvimento da linguagem teatral para trabalhar processos afetivos, cognitivos e psicomotores, como afirma Ricardo Ottoni Vaz Japiassu:

> O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. (2001, p. 24).

O teatro enquanto uma das linguagens artísticas tem conquistado considerável espaço como ferramenta de comunicação e expressão, proporcionando um espaço de liberdade e troca de experiências. Quando utilizado no contexto educativo, o teatro não pode tornar-se um espaço para exibicionismo, mas como afirma Juscelino Batista Ribeiro (2004, p. 71) deve ser pensado:

> [...] como uma possibilidade de expressão do verdadeiro eu, que promove muitas descobertas, age como um fomentador da educação. Nessa perspectiva, o teatro se constitui em uma disciplina que dá contribuições bastante valiosas à educação, na medida em que ele possibilita não só as crianças pensarem de forma criativa e independente, aguçando a imaginação e a iniciativa; despertando a prática da cooperação social, algo que está cada vez mais desaparecendo, tornando-se rara; o desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais, um ponto importantíssimo se levarmos em conta que a nossa sociedade tem promovido o distanciamento das pessoas. Além disso, o teatro proporciona também experiências de pensamento independente. Os jogos teatrais, certamente, dão essas possibilidades.

Analisa-se que a troca de experiências que a prática teatral proporciona pode auxiliar na convivência pacífica dos sujeitos, estimulando o respeito mútuo. E não só por trabalhar aspectos que contribuem com as questões de convivência social, mas o ensino de teatro tem se tornado relevante por proporcionar uma aprendizagem significativa por meio do enriquecimento do processo de ensino. Isso acontece, pois a prática do teatro oportuniza vivencias e experimentações individuais e coletivas.

Compreende-se então que o teatro pode vir a contribuir com a formação do indivíduo, pois constitui-se de valores sociais, emocionais e também artísticos. Podemos descrever o teatro como a representação do real. Piaget e Vygotsky nos fazem pensar sobre a necessidade da representação mental – o que ele chama de função simbólica – para o desenvolvimento da criança.

Tal representação pode ser denominada de “faz de conta”, onde a criança utiliza a dramatização como meio pelo qual ela organiza, compreende e interfere na realidade.

2.1 - O jogo simbólico – conceito e características

O jogo simbólico consiste na representação corpórea do imaginário, onde a fantasia é predominante e a atividade motora também exercida durante sua ação, prende a criança à realidade. Usando o faz de conta a criança expressa por meio de movimentos corporais aquilo que a imaginação criou.

Algumas características definem o jogo simbólico segundo Piaget (1990), são elas:

Liberdade de regras – As únicas regras existentes no jogo simbólico são aquelas que foram criadas pelas próprias crianças e estas devem ser fielmente respeitadas;

Desenvolvimento da imaginação e da fantasia – O jogo simbólico gira em torno da fantasia, da ressignificação de objetos reais e da representação;

Ausência de um objetivo pré-definido ou consciente – A criança brinca sem a pretensão de conquistar algo, superar algo, atingir uma meta. As situações são criadas de acordo com o desdobramento das ações, sem uma história pré-determinada para ser vivida durante o ato de brincar;

Lógica própria com a realidade – O jogo simbólico mesmo repleto de fantasias tem uma ligação com a realidade e com o contexto social no qual a criança está inserida; ela ressignifica através da fantasia aquilo que é real.

À medida que o jogo simbólico se desenvolve a criança amadurece juntamente com ele, até que ele passe para a imitação da realidade, onde a criança busca a representação coerente do real.

2.2 - A importância da brincadeira simbólica na educação infantil nas perspectivas de Piaget e Vygotsky

Vygotsky (1999) estabelece uma estreita relação entre o jogo e a aprendizagem infantil, conferindo-lhe uma grande importância. Para compreender este pensamento, é necessário relembrarmos que a principal ideia de Vygotsky é que o desenvolvimento cognitivo é resultado da interação entre a criança e as pessoas de seu contato relacional cotidiano. O principal conceito de sua teoria é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido como a diferença entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível que este desenvolvimento pode atingir após a resolução de problemas com auxílio. Ainda segundo o autor acima referenciado, não são todos os jogos que possibilitam à criança a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal porém no jogo simbólico comumente se fazem presentes as condições que ela precisa para que se estabeleça a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), partindo do pressuposto de que no jogo simbólico as crianças ensaiam papéis, projetam-se em atividades dos adultos, ensaiam atitudes e valores, manifestam hábitos, criam situações para as quais ainda não está preparada para enfrentar na vida real, atribuindo a cada uma delas significados que estão extremamente distantes de suas possibilidades sociais e afetivas.

Vygotsky ainda encontra nos jogos simbólicos a imaginação, elemento ao qual atribui grande importância, pois acredita na estreita relação da imaginação com a atividade criadora.

(Vygotsky, 1999).

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (Vygotsky, 1999, p. 12)

Piaget (1978) define as quatro estruturas básicas de jogos infantis de acordo com aquilo em que acredita: Jogo de exercício, Jogo simbólico/ dramático, Jogo de construção, jogo de regras. O Jogo de exercício é a primeira tipologia de jogo e acorre nos primeiros 18 meses de vida, caracterizando-se pela repetição de ações. O Jogo Simbólico é a segunda tipologia de jogo por ele definida, aparece entre 2 e 6 anos de idade, centralizando-se na linguagem e representação. A terceira e última tipologia de jogo segundo o autor é o Jogo de Regras, definido como a transição da brincadeira individual para a brincadeira coletiva; o desenvolvimento da socialização. Ocorre especificamente entre 7 e 11 anos de idade, quando a criança já compreende regras e limites.

O jogo simbólico aparece na infância, e é uma atividade lúdica que “consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos” (PIAGET, 1990), tem, portanto, a função da assimilação, significação e ressignificação da realidade.

A criança reproduz no faz de conta as relações que estabelece e presencia no meio ambiente que vive e convive, processando mentalmente a realidade que a cerca e exteriorizando situações que presencia após assimilá-las e dar a elas a expressão do que entendo da realidade.

Os jogos simbólicos possibilitam a realização de sonhos e fantasias não atingíveis no mundo racional; é a oportunidade de exteriorização de medos, anseios, angústias, que

quando expressadas aliviam tensões diárias e frustrações. O faz de conta ainda permite o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais e reflexivas. Para o autor, (Piaget, 1978), o jogo simbólico consiste na capacidade adquirida pela criança de ampliar olhares sobre objetos, situações e espaços, através da imitação e representação.

2.3 - O teatro como metodologia pedagogia na primeira etapa da educação básica.

O teatro relacionado à educação constitui-se uma forma lúdica de aprendizagem na primeira etapa da educação básica. A arte da representação proporciona uma nova forma de interação criativa, produtiva e envolvente.

O teatro no contexto escolar é um recurso pedagógico com caráter didático que propicia o desenvolvimento da criança, propondo vivencias onde o estímulo á socialização acontece.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 38):

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de integração e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente.

Sendo assim compreende-se que o teatro e os jogos teatrais utilizados como recursos didáticos na educação infantil proporcionarão a criança o desenvolvimento da motricidade, afetividade e sistema cognitivo e por isso deve ser uma didática presente no contexto escolar.

A didática consiste na orientação técnica no processo de aprendizagem, estudando as técnicas da docência nas dimensões práticas e operacionais. Segundo Libâneo:

Cabe a ela converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função destes objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem. (1990, p. 20)

Por isso, é essencial que a didática seja alinhada á prática pedagógica na utilização do teatro na primeira etapa da educação básica, garantindo assim a possibilidade do pleno desenvolvimento da criança por meio de novas experiências.

A ação docente permeada pela presença do lúdico é uma forma pela qual a didática em sala de aula pode ser transformada. A diversificação de ações e posturas desperta o interesse da criança a envolvendo na construção de seus saberes. CANDAU (2011) afirma que:

O "novo" educador é aquele que encara a educação como problematização. A educação assim encarada é aquela que propicia desenvolver nos alunos o seu poder de captação e compreensão do mundo como realidade em processo, pensando-o a si mesmo, sem dicotomizar este pensar de ação. A prática educativa problematizadora propõe aos homens a sua própria situação como um problema (um desafio) a ser encarado, visando à transformação. (p. 102)

A contribuição dos jogos teatrais no processo de ensino e aprendizagem da criança que se encontra na primeira etapa da educação básica vai além da dimensão lúdica, chegando ao aspecto educativo, auxiliando o aluno em seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, intelectual e emocional.

Dessa forma, o teatro é compreendido como um recurso lúdico e educativo, facilitador do estímulo ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades da criança.

2.4 - O papel do professor – a mediação e a intencionalidade pedagógica

A escola possui grande responsabilidade em garantir o estímulo à exteriorização da imaginação infantil. Isto engloba a garantia de contato com boa literatura infantil, um ambiente que estimule a representação e o processo de criação e exteriorização de ideias.

Vygotsky afirma que a imaginação é a estrutura base para toda a atividade criativa, e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural humana.

A interpretação do ponto de vista sócio-histórico defendida por Vygotsky, na qual a criança estabelece uma interação com o universo exterior e tem contato com diferentes culturas, contextos, formas de expressão e linguagens, estabelecendo também relações interpessoais com outras crianças e adultos, ela aprende. Por esta razão, ele defende que a mediação pedagógica é essencial para o pleno desenvolvimento infantil.

A aprendizagem é construída através da intervenção do outro pois é o outro que oferece os recursos necessários para que a aprendizagem significativa se concretize de forma satisfatória. Por este motivo Vygotsky (1995) evidencia a importância da mediação pedagógica do educador, que deve indicar caminhos e possibilidades para que a criança saia da sua zona de desenvolvimento proximal e alcance o seu potencial.

Diante da importância da ludicidade e do faz de conta na educação da criança, o professor assume importante papel de mediador do brincar, proporcionando jogos e brincadeiras que difundam conteúdos, valores, ideias e ideais, não limitando a imaginação, mas a estimulando a criar no faz de

conta aquilo que é inalcançável no mundo racional.

O professor é aquele que cria condições para o processamento das atividades e o aluno, aquele que busca, dentro deste contexto, condições para o seu pleno desenvolvimento. Que nessa relação, o professor também possa aperfeiçoar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e, a partir daí explorar novas formas de conhecimento mais complexas. (VERDERI, 2009)

Os jogos e as brincadeiras teatrais que constituem a ludicidade se tornam ferramentas pedagógicas facilitadoras do processo de desenvolvimento global da criança, evidenciando assim a importância de sua presença nos planejamentos e programas de ensino dos educadores.

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando. (VERDERI, 2009)

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do referencial exposto no decorrer deste estudo, fica evidente que o teatro no contexto escolar contribui significativamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Compreendendo a crianças em sua totalidade, é fato que seu protagonismo em meio ao se percurso de aprendizagem deve ser garantido, e o teatro garante esse protagonismo infantil por meio do jogo simbólico, onde a criança dramatiza o real, criando suas regras e interpretando a realidade da forma que ela a entende.

O jogo simbólico, enquanto ferramenta lúdica comtempla o eixo norteador do ensino para as crianças – o brincar! Dessa forma, o teatro trabalhado na infância enquanto jogo simbólico contribui significativamente com o desenvolvimento integral da criança respeitado sua forma de aprender por meio da cultura infantil. Neste processo, o professor deve assumir o papel de mediador, criando condições para que o protagonismo infantil aconteça, sendo apenas coprotagonista nessa construção de saberes.

O objetivo deste estudo não é finalizar o assunto abordado, mas levantar questionamentos para futuras investigações que possam contribuir ainda mais com este tema tão discutido atualmente no campo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação do desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998, 3v.:il.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____ . Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 2011.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas/SP: Papirus, 2001. KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

----------. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990

RIBEIRO, Juscelino B. A contribuição do teatro à educação. In: MACHADO, Irley.

Teatro: ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2004.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

VERDERI, E.B. Dança na escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L.S. La imaginación y el arte em la infância. (Ensayo psicológico). 3. Ed. Madrid, Espanha: akal, 1996.

_____. Imaginación y Creación em la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

RESUMO

O presente estudo apresenta a inclusão educacional a partir das práticas pedagógicas e de uma perspectiva sobre as necessidades educacionais especiais frente a dificuldade de aprendizagem vivenciada por estes alunos. O objetivo geral foi identificar como o cenário educacional vem atuando no tocante a educação inclusiva e especial na atualidade, com recorte para a importância do professor para a superação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A metodologia presente neste estudo foi pautada em pesquisa bibliográfica, qualitativa, explicativa com base em autores atuais que abordam a temática escolhida. Para que a escola seja inclusiva é necessário que seja seguido o que diz a lei, entretanto, vai além, ao perceber que o professor precisa ser qualificado, onde a sua formação continuada faz toda a diferença em sala de aula, uma vez que a recepção de alunos com necessidades educacionais especiais passa a fazer parte do cotidiano, e a faculdade sozinha não consegue formar profissionais para toda a demanda que será encontrada. Assim, as necessidades educacionais especiais podem ser estudadas para que o processo de ensino e aprendizagem seja algo produtivo, e vivenciado de maneira eficaz pelos educandos, não sendo estes excluídos frente as atividades que são apresentadas no interior das salas de aula. Concluiu-se que a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais estão caminhando lado a lado, trazendo para o universo educacional novas perspectivas e possibilidades, onde a escola tem sido destaque ao garantir o acesso de todos incluindo sem excluir no cotidiano de sala de aula, tendo o professor como peça fundamental neste processo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das práticas pedagógicas e as necessidades educacionais especiais e a dificuldade de aprendizagem, tendo como recorte central o processo da inclusão dos alunos no ambiente escolar. Desta forma, entende-se que a inclusão é um processo que envolve práticas que facilitam a convivência e o aprendizado. E ao tratar sobre a inclusão educacional, foi possível observar que este é um tema que se caracteriza pela aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, e a aprendizagem através da cooperação e convivência dentro da diversidade humana. Logo, a educação inclusiva vem ganhando espaço no Brasil nos últimos anos. A inclusão nas escolas de alunos com necessidades educacionais especiais já é uma realidade em todo o mundo.

A escola inclusiva para existir precisa ir além de uma lei, ou seja, precisa praticar o que diz a lei. Incluir sem preparo é o mesmo que incluir para excluir. Assim, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, e a educação especial vem na direção de atender a todos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Nesta perspectiva, busca-se identificar como a educação especial e inclusiva contribuem no processo de aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais na atualidade.

Sendo assim, foi definido como objetivo geral, identificar como o cenário educacional vem atuando no tocante a educação inclusiva e especial na atualidade, com recorte para a importância do professor para a superação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, para que esse objetivo fosse alcançado, foram criados quatro objetivos específicos, sendo: Desenvolver um breve histórico sobre a educação inclusiva e especial; descrever os aspectos legais da inclusão e da educação especial; apresentar algumas necessidades educacionais especiais; abordar o papel do professor na educação inclusiva e sua importância no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escolha do tema esteve relacionada diretamente ao cotidiano escolar, onde se percebe a importância do acesso e participação de todas as crianças com idade escolar à educação, mesmo aquelas com necessidades educacionais especiais. A inclusão é uma realidade e tem que ser respeitada. A educação é direito de todos, e neste contexto, as necessidades educacionais especiais devem ser também atendidas nas escolas regulares.

A inserção na escola, a inclusão em turmas regulares e a dinâmica que enfrentam no dia a dia no ambiente escolar, são fatores de grande expectativa quando se tratando de crianças com necessidades especiais. E dentro deste universo pode-se destacar que a realidade da inclusão em escola regular é observada como um avanço para a educação, assim como, para os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, e nesta direção, os professores são fundamentais nesta caminhada, onde a formação continuada destes deve ser observada como um ponto essencial para que o cotidiano escolar possa ser proveitoso e inclusivo.

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão no ambiente escolar consiste em possibilitar à criança o desenvolvimento dentro dos seus limites pessoais, e não a partir de padrões impostos pela sociedade, para além, é um desafio também oportunizar as relações que sucedem o dia a dia escolar, onde o educador precisa estar preparado para atender as demandas de sala de aula, assim como a própria escola de forma geral. Porém, os desafios de uma educação inclusiva não ocorrem apenas no momento da ida para a sala de aula, tais desafios começam antes, onde a própria sociedade precisa aprender que a inclusão precisa existir e ser algo natural. Medeiros (2011, p. 2) sinalizou que: "a sociedade como um todo precisa adotar uma postura inclusiva, eliminando de vez as barreiras que servem de obstáculos à inclusão das pessoas com necessidades, em todos os sentidos, seja na escola ou no âmbito da própria sociedade."

Ainda nesta direção, pode-se acrescentar com base nos ensinamentos de Pontes (2010, p. 426) que "não existem fórmulas mágicas, prontas para se vencer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas dificuldades muitas vezes são sintomas de que algo não vai bem, podendo ser identificado e até amenizado pelo educador."

Passos et al. (2011, p. 68) pontuam que: "O pedagogo tem a obrigação ética e profissional de procurar meios para atender e ajudar todos os alunos, independente das dificuldades que eles apresentam." Ou seja, as necessidades educacionais especiais não podem ser vistas e não trabalhadas, ao contrário, é preciso estar atento aos alunos para que seja possível ofertar a eles o universo necessário para a construção da sua aprendizagem, independente das necessidades que estes podem apresentar. Essa realidade somente é alcançada quando a escola atende as demandas colocadas de maneira ampla, ou seja, quando oportuniza profissionais qualificados, pois também ocorre de o professor não ser preparado para atender tal necessidade educacional, e precisar contar com mais um profissional em sala de aula como, por exemplo, um interprete de língua de sinais.

O professor tem papel fundamental para a formação das crianças, e na atualidade, diferente do que era vivenciado no passado, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais também ocorre em escola regular, ou seja, a inclusão vem ganhando cada vez mais força e destaque, e neste cenário pode-se observar que as escolas precisam empregar esforços para estarem ofertando uma educação com base no que diz o campo legal, ou seja, a inclusão destes alunos sem a desculpa de não ter meios para atendê-los.

Nesta perspectiva, o professor assume um importante papel na educação da criança que apresenta necessidade especial, e para que esse processo ocorra da melhor forma possível, torna-se extremamente essencial que este busque aprimorar seu conhecimento a respeito desta temática, assim como capacitar-se para que o seu dia a dia no interior da sala de aula seja produtivo, não tornando o cotidiano um desafio sem formas de superação. Para além, é necessário que ocorra investimento na formação dos professores para que os mesmos possam utilizar métodos multissensoriais, garantindo a todos à informação (NAVAS, 2011).

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma política para integração de todos os alunos, conscientizando o professor para sua importância e para a necessidade de capacitação contínua para a prática docente.

A faculdade não consegue atender a todas as demandas que poderão ser encontradas na sala de aula, e por este motivo, torna-se imprescindível que o professor busque se aprimorar, realizar cursos sobre determinada temática, assim como, também é preciso que as escolas oportunizem meios aos seus professores para a realização de cursos para que estejam aptos a atender as demandas que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Estudar é compreendido como essencial para aquele que deseja se aperfeiçoar e oferecer um ensino de qualidade, independente do aluno ser regular ou apresentar necessidades educacionais especiais. A importância da formação dos professores ganha espaço e destaque tendo em vista que ainda na atualidade existe o despreparo de diversos profissionais para receber os alunos no que se refere ao processo de inclusão.

A escola pode ser de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social para todas as crianças, contudo, este espaço ainda se apresenta como um grande desafio para os profissionais deste segmento sejam eles professores, pedagogos, psicopedagogos. Isto ocorre, porque até hoje não existe uma ampla consciência de que é necessário estar atualizado, sempre buscando novos conhecimentos para atender da melhor forma possível os alunos dentro das suas limitações. Valle e Maia (2010, p.18) ensinam que toda inclusão "causa uma mudança de perspectiva educacional, pois além de atender as dificuldades dos alunos, envolve a todos: pais, direção, alunos e professores.

Nesta direção, cabe evidenciar que as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar, e também precisam "fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação" (JESUS;

EFEGEN, 2012, p. 19).

Discute-se a necessidade dos professores e pedagogos buscarem cada vez mais o preparo sobre tais demandas, pois a inclusão vem crescendo ano a ano no universo educacional, e manter a postura do passado será o mesmo que incluir na sala de aula e

excluir desse aluno a possibilidade do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental que novos olhares sejam dispensados à escola, à construção do seu currículo, pois cada criança é única, e a cada particularidade é que o trabalho do professor ganha mais destaque, superando as barreiras, fazendo destas a motivação para que estes alunos possam se perceber incluídos e não diferentes e excluídos no processo de aprendizagem. Jesus e Efegen (2012, p. 24) avaliam que "a ação docente se constitui como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento."

A prática pedagógica se constitui como um diferencial no tocante ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estão inseridos no contexto da educação especial, e nesta direção, entende-se que é preciso pensar a escolarização destes alunos, pois desta forma vislumbra-se a possibilidade de que estes sejam de fato incluídos na aula.

Assim, acrescenta-se que o professor "deve buscar meios de informar-se sobre as características de cada um dos seus alunos com ou sem deficiência, objetivando a compreensão de suas potencialidades e necessidades, para que possa ajudá-los de forma significativa" (BRASIL, 2006 p. 15).

Deve-se ainda lembrar que na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fez referência à inclusão e à formação de professores, onde o texto diz:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Ou seja, observa-se que "na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais" (MARTINS, 2012, p. 29). Desta forma, busca-se de fato efetivar o que é compreendido como educação inclusiva.

De maneira geral, cabe citar novamente Martins (2012, p. 32) quando diz: "para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade."

A formação dos professores e as possibilidades que encontram nas escolas onde estão inseridos para atuarem da melhor forma possível com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma relação que deve ser observada com atenção, tendo em vista que a inclusão não pode ser pautada na exclusão em sala de aula, ou seja, o aluno precisa ser inserido no espaço escolar e fazer parte deste. Nesta direção, a superação das dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos também se destaca, sendo o professor a peça fundamental no enfrentamento deste caminho a ser percorrido.

Práticas pedagógicas e as necessidades educacionais especiais e a dificuldade de aprendizagem: a inclusão em destaque

O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser compreendido como sujeito pleno e historicamente situado, sendo este capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que sejam oferecidas condições adequadas no cotidiano escolar. Assim, destaca-se que a dificuldade de aprendizagem neste cenário pode ser ampla, e cabe ao professor oportunizar meios para que este aluno não seja prejudicado em sua totalidade tendo como obstáculo a sua necessidade educacional especial.

Como forma de ampliar o atendimento frente à inclusão escolar, muito vem sendo debatido sobre a possibilidade da criação das salas de recursos pedagógicos multifuncionais como forma de auxiliar e contribuir para o processo de ensinoaprendizagem destes alunos. Ou seja, a sala de recursos multifuncionais se caracteriza enquanto um importante espaço dentro da escola para a realização do atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Com base em Alves et al.

(2006, p. 15) a sala de recursos multifuncionais "é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente." Assim, entende-se que:

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço rico a partir da visão do desenvolvimento que a mesma oferece ao aluno, ou seja, é um espaço que possui diversos materiais que foram pensados exclusivamente para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, lembrando que o mesmo aluno pode somar algumas necessidades. Para além, Galvão Filho e Miranda (2012) esclare-

cem ainda que as salas de recursos multifuncionais buscam potencializar o fazer pedagógico com base em uma série de estratégias que favorecem a aprendizagem do conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais devem ser planejados, porém, este o tipo de recurso utilizado irá depender da necessidade que cada aluno irá apresentar, assim como a continuidade também depende da evolução de cada aluno. É preciso que exista planejamento, tendo como objetivo sempre o desenvolvimento e superação dos limites destes alunos.

Verifica-se que as avaliações na sala regular não são substituídas pelas atividades que são realizadas fora destas, onde a sala de recursos precisa ser compreendida como uma complementação e não uma substituição da sala de aula e das atividades nela desenvolvidas. Ou seja, essa se traduz como um meio de auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais a aprender o conteúdo ensinado de forma mais diferente a da didática usada com os demais alunos em sala de aula. A inclusão requer meios de trabalho que possibilitem o ensino – aprendizagem de todos. Entende-se dentro desta perspectiva que a escola deve produzir materiais didático-pedagógicos adaptados para esses alunos, de acordo com suas necessidades educacionais (BRASIL, 2006).

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por apresentarem necessidades educacionais especiais como: dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, TDAH, entre outros, necessitam de algum tipo de atendimento diferenciado na escola, onde as salas de recursos multifuncionais são observadas como essenciais para que as mesmas possam conseguir alcançar à sua maneira, o que vem sendo ensinado.

De forma geral, a relação-professor aluno com necessidades especiais, processo de ensino-aprendizagem, superação das dificuldades de aprendizagem, ou seja, todo esse processo se traduz como realidade vivenciada na atualidade frente a educação inclusiva e a perspectiva da educação especial. Enfrentar as barreiras postas diante das dificuldades de aprendizagem não pode ser algo compreendido como impossível no cenário educacional atual, os recursos que podem ser utilizados e construídos nas escolas são diversos, e a formação continuada dos profissionais também é avaliado como um grande passo para que todos em sala de aula tenham as mesmas oportunidades de aprender.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo foi possível observar que a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional, onde as escolas estão se adequando para receber a todos os alunos, dando destaque ao espaço escolar físico e principalmente, a qualificação dos professores, para que estes estejam preparados para atender a toda demanda em sala de aula.

Neste estudo o objetivo principal foi alcançado, o texto conseguiu identificar que a educação inclusiva e a educação especial vêm fazendo parte, de forma ampliada, no interior das escolas, não apenas como forma de seguir a lei, mais também, de oportunizar o acesso a todos os alunos, independente das suas limitações. Para além, foi possível também identificar a importância do professor para a superação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ademais, acrescenta-se ao final do trabalho que todos os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que foi construído um breve histórico sobre a educação inclusiva e especial, como forma de apresentar seus desdobramentos e

superações para que fosse possível alcançar o que é compreendido na atualidade como educação inclusiva. Outro ponto que também apresentou relevância e ganhou destaque versou sobre os aspectos legais da inclusão e da educação especial, tendo em vista que o campo legal foi aprimorado para que educação inclusiva e educação especial pudessem caminhar lado a lado e o cenário escolar ganhasse desta forma um novo olhar sobre seus educandos, para que todos pudessem ser inseridos na escola regular sem discriminação, ou seja, para que a inclusão fosse possível.

Algumas necessidades educacionais especiais foram apresentadas ao longo do texto, como forma de apontar seus sintomas, seus desdobramentos, mas principalmente, este espaço no texto oportunizou a construção de um olhar acerca das diferenças que se apresentam nos alunos que devem compor a classe regular de ensino, e não serem excluídos diante das suas dificuldades, entretanto, foi também pontuado a necessidade da escola estar preparada para receber esses educandos, assim como, é preciso também que os professores busquem se aprimorar para atender as demandas de sala de aula que se diversificam frente as diferenças, limitações e necessidades de cada aluno.

O professor exerce papel de suma importância no que se refere ao contexto da educação inclusiva, tendo em vista a recepção do educando em sala de aula, onde pode-se dar ênfase também ao processo vivenciado no tocante ao aluno com necessidades educacionais especiais, onde cabe ao professor trabalhar essa realidade sem excluir o aluno do meio. Ou seja, foi pontuado que é preciso qualificação para estes profissionais, pois so-

mente manter o aluno no espaço da sala de aula não é o suficiente, tendo em vista que se deve buscar que este aprenda, participe e esteja incluído na dinâmica escolar.

Concluiu-se que as escolas têm ofertado aos alunos maiores possibilidades de avanços dentro do que pode ser feito no tocante a superação das barreiras existentes diante da necessidade educacional especial que estes apresentam. De forma geral, o texto evidenciou que incluir sem excluir é fundamental neste novo tempo.

Em suma, a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais estão caminhando lado a lado, trazendo para o universo educacional novas perspectivas e possibilidades, onde a escola tem sido destaque ao garantir o acesso de todos incluindo sem excluir no cotidiano de sala de aula. Vale ainda lembrar que diversos recursos podem ser utilizados e construídos nas escolas, e a formação continuada dos profissionais foi considerada ao longo do estudo um ponto de suma importância para que os educandos com necessidades educacionais especiais tenham as mesmas oportunidades de aprender frente aos colegas que já se encontram inseridos na escola regular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 36p, 2006.

BRASIL. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais

Deficiência Física. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília – DF 2006.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ministério da Educação, Brasília, 2001.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247266.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. EDUFBA Salvador 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. EDUFBA Salvador 2012.

MEDEIROS, Mariza Izabel Oliveira. A contribuição do psicopedagogo à educação inclusiva. REBES (Pombal – PB – Brasil) v. 1, n.1, p. 01 - 09, janeiro/dezembro de 2011.

NAVAS, Ana Luiza. Políticas Públicas e legislação que garantam o apoio aos indivíduos com Transtornos de Aprendizagem: conquistas e desafios. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone (orgs). Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Vol.II Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PASSOS, Adriana Quimentão; CAZELLA, Ariane Vasques; ARAMAN, Eliane Maria de

Oliveira; Edy Simone Del Grossi. Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: Discalculia. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 12, n. 1, p. 61-71, Jun.

2011.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar:

manipulação, não; contribuição, sim. Rev. Psicopedagogia. 2010; 27(84): 417-27 VALLE, Tânia Gray Martins do; MAIA, Ana Cláudia (orgs). Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo, Cultural acadêmica, 2010.

A INCLUSÃO NUMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO

MARIA APARECIDA PIMENTA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como se constrói a necessidade de normalização do portador de necessidades especiais nos espaços regulares de ensino em que o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira diversa. É preciso ter clareza de nossas impressões de normalidade e anormalidade numa perspectiva de quem convive em sala de aula dom o diverso, o diferente. Essas impressões e os nossos pré-conceitos precisam ser revistos constantemente uma vez que o espaço da experiência acontece no concreto do processo de aprendizagem. A nossa pesquisa é de caráter bibliográfico no qual pesquisamos autores que estudam sobre a educação inclusiva que nos deram suporte para este estudo. A inclusão precisa acontecer numa escola que é diversa, ou seja, a inclusão escolar ocorre com base nas mudanças significativas e muitas vezes emblemáticas no processo de escolarização de pessoas com necessidades especiais, uma vez que a apropriação do conhecimento de dá de múltiplas formas e ao longo do nosso existir. Uma Educação Inclusiva numa Escola Diversa só pode acontecer com rompimentos de velhos vícios que não ajudam a tornar visível os invisíveis.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to understand how the need for normalization of people with special needs is constructed in regular teaching spaces where the teaching-learning process takes place in a different way. It is necessary to be clear about our impressions of normality and abnormality from the perspective of those who live in the classroom with the diverse, the different. These impressions and our preconceptions need to be constantly reviewed since the space of experience takes place in the concrete part of the learning process. Our research is bibliographical in nature, where we researched authors who study inclusive education who gave us support for this study. Inclusion needs to happen in a school that is diverse, that is, school inclusion occurs from significant and often emblematic changes in the process of schooling people with special needs, since the appropriation of knowledge gives multiple forms and throughout our existence. An Inclusive Education in a Diverse School can only happen with breaking old vices that do not help to make the invisible visible.

Keywords: Inclusive Education; Diversity; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Discutir “Inclusão Escolar na Sociedade” é apresentar questões antagônicas. A primeira delas, impulsiva, está no fato de ter muito o que fara a respeito de uma temática de tamanha importância e relevância em nossa atualidade. Por outro lado, trata-se de uma questão de princípios, de valores, portanto algo que faz parte do mundo em que vivemos. Ainda poderíamos dizer que há muito a discutir e muito a ser feito.

Quando nos referimos inclusão estamos falando de valores, atitudes e práticas que se traduzem no respeito a diferenças e ao tratamento equitativo a pessoas diferentes, de forma a garantir oportunidades a todos. Se aplica pessoas com necessidades educacionais especializadas e por aí vai.

Em junho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira da inclusão. Ela amplia e concretiza direitos às pessoas com deficiência, que já há algum tempo vinham sendo construídas pela sociedade.

Na prática, inclusão de verdade não se faz nem por Lei e muito menos por Decretos. É bem mais complexo. De qualquer forma sabemos que as Leis e os Decretos são fundamentais para que a inclusão ocorra, para conscientizar a sociedade e obrigá-la a pensar e agir de forma inclusiva, na Escola, na Sociedade, nas Relações que estabelecemos.

A Escola precisa garantir a Educação Inclusiva e a inclusão de fato e de direito. Garantir educação de qualidade e inclusão para todos, mas a forma como isso se concretiza é diferenciada. Não existe uma fórmula que atenda a todos. Portanto, a responsabilidade é coletiva.

> a universalização do direito à educação de qualidade, que pressupõe o respeito à diferença, a inclusão, a busca por equidade, igualdade de oportunidade, desenvolvimento de potenciais dos indivíduos e criação de capacidade de adaptação a mudanças rápidas de cenários, requer simultaneamente, ganhos de escola, despadronização de processos e revisão dos resultados esperados e suas formas de aferição.

Paralelo a isso, os Educadores precisam serem formados, adquirindo as competências e habilidade para lidarem com essas novas qualidades que assolam as relações humanas e produtivas. Há que se utiliza também dos recursos de tecnologia, já que sem isso esta tarefa não será completamente vi-

ável.

Por fim, sabemos que a educação é condição essencial para a inserção social e produtiva das pessoas com necessidades especiais. No plano coletivo, a Educação Inclusiva é requisito para construção de uma sociedade em que todos tenham vez e voz.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

O termo "família" é proveniente do latim "famulus", que quer dizer "escravo doméstico". Criada na Roma Antiga, esta termologia foi usada para designar uma nova estrutura social que surgiu nas tribos latinas, esta organização se caracterizava pela presença de um chefe que mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o domínio sobre todos estes. Com base na família tem sido abordada sob distintos enfoques e definições, e se levantando assim, muitos questionamentos em torno de sua análise.

A família cada vez mais vem se tornando objeto de investigação de muitos pesquisadores no campo das ciências humanas. A antropologia, a sociologia e a psicologia, dentre outras áreas de conhecimento, vêm debatendo sobre a definição do termo família, assim como compreender as questões polêmicas que a cercam, conforme Souza (2009) apud Fox, 1986/Berenstein (1988). A mesma é considerada o mais importante de todos os grupos sociais, já que é nela que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele, é a formadora de nossa identidade social, a base do processo da socialização.

A família vem passando por uma série de modificações, sobretudo pelas mudanças culturais e socioeconômicas da humanidade. Essas alterações ocorrem em sua formação, que passa aos poucos de famílias de predomínio nuclear (pai, mãe, filhos), para família monoparental com um número maior de mulheres como chefes (MIOTO, 1997), especialmente nos grandes centros urbanos.

Antigamente o padrão familiar era constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo governo centrava-se no patriarca, contudo no decorrer do tempo surgiram novas composições familiares. Isto é, famílias estabelecidas sob as mais variadas formas, desde aquelas, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais provenientes de outros relacionamentos, até famílias compostas por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Elas apenas são constituídas de forma diferente, mas continua sendo consideradas famílias. Isto se dá ao fato da dura realidade do dia a dia na vida moderna que ocasiona a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos e isso dificulta os mesmos de oferecerem uma educação propícia a essas crianças. Outro fator importante e que tem ocorrido frequência para a modificação familiar é o que diz respeito ao grande número de separações e divórcios.

É relevante revelar o conceito de família mediante a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o qual no parágrafo 3º, do artigo 226 reconhece a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. Já o Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Como um marco na evolução sobre o conceito de família destaca-se a Constituição de 1988. De acordo com Souza (2009) apud Genofre (1997) "[...] o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua". Portanto não se pode pensar em família, mas sim famílias, levando em consideração à variedade de relações existentes em nossa sociedade. Sobretudo a mencionada Constituição determina a todos os cidadãos respeito à dignidade humana, tendo em vista que os laços afetivos são condicionantes para a construção familiar, independente de carga genética.

Apesar da família ter deixado de ser apenas um modelo para se desdobrar em vários modelos, ela ainda continua tendo a mesma finalidade: É a base do indivíduo na vida social. Souza (2009) apud Campos e Carvalho (1983) esclarecem quando afirmam que:

> [...] a palavra família, na sociedade ocidental contemporânea tem ainda para a maioria das pessoas, conotação altamente impregnada de carga afetiva. Os apologistas do ambiente da família como ideal para a educação dos filhos, geralmente evidenciam o calor materno e o amor como contribuição para o estabelecimento do elo afetivo mãe-filho, inexistente no caso de crianças institucionalizadas (SOUZA, 2009, p. 19).

É importante destacar que, o aumento de mulheres ingressando no mundo do trabalho, além do aumento das separações e divórcios tem sido uma das modificações mais significativas da dinâmica familiar. Com a revolução industrial e com a revolução feminista, as mulheres mudaram radicalmente o seu posicionamento em menos de meio século. Isso provocou uma reorganização da sociedade determinado pelos movimentos feministas as quais lutaram para a garantia

efetiva dos seus direitos.

A história revela que as mulheres estrangeiras, na segunda guerra mundial foram obrigadas a saírem de casa e trabalhar em fábricas, porque os homens estavam na guerra frente à batalha. Com isso as mulheres foram tomando conta da produção industrial de armamentos, munições, roupas e alimentos, influenciando assim a mulher brasileira que também sofreu os impactos da guerra.

A família, pode ser percebida como um grupo de pessoas cooperantes que coexistem sob o mesmo teto, essa família tem diferenciados tipos, podendo ser: nuclear, monoparental, dentre outros.

As famílias nucleares caracterizam-se por uma só união entre adultos e um só nível de descendência, isto é, pais/filhos. Nelas não existem parentes (tios, primos), nem há saltos nas gerações (por exemplo, só avós e netos). Isso acontece, nas populações envelhecidas, quando estas famílias são constituídas apenas por dois elementos – o casal de "meia idade" ou idoso.

O Conselho de defesa dos direitos da criança e de adolescente do Estado de São Paulo informa que o padrão da família brasileira da primeira metade do século XIX, até a primeira metade do século XX era constituído por um pai, mãe e filhos. Os componentes da família brasileira deste período eram comandados por um pai. Essa família tinha como base o casamento e as relações jurídicas dele resultantes, entre os cônjuges, e pais e filhos. Esse conceito teve bastante influência da Igreja Católica.

Segundo Mioto (1997),

[...] a diversidade de arranjos familiares existentes hoje na sociedade brasileira nos leva a definir a família como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Ela tem como tarefa primordial o cuidado e a proteção de seus membros, e se encontra dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida (MIOTO, 1997, p. 5).

A função socializadora / educativa dentro da família é devidamente a mais importante porque prepara a criança para o seu ingresso na sociedade com a transmissão do legado social e cultural. Ao desempenhar uma ação socializadora, a família desempenha, também, o papel de agência transmissora de ideologias, de hábitos, costumes, ideias, valores, padrões de comportamento dependendo do seu status social.

Outra função da família que vem sendo contextualizada é a que diz respeito à assistência aos seus membros. Em todas as sociedades, a família é basicamente responsável pela proteção física, econômica e psicológica de seus membros. Diz respeito, também, aos cuidados que a família dispensa aos seus membros tanto nas situações do dia a dia quanto nas situações que exigem um maior cuidado (doenças, por exemplo). E este cuidado se processa num continuum que vai da infância até a velhice.

A família se transforma por intermédio da história, mas continua sendo um sistema de vínculos afetivos em que se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e afetivo pode contribuir de forma positiva para o bom desempenho na vida de cada um dos seus membros.

Um lar mal estruturado social e economicamente, tende a desfavorecer o desempenho social, educacional e emocional dos seus integrantes, em especial o das crianças. Percebe-se desta forma que a família possui uma função decisiva na educação formal e informal de todos os que dela fazem parte.

Para Carvalho (2004) a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva.

A autora assegura que a educação apresenta duas dimensões: social transmissão de uma herança cultural às novas gerações por meio do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004).

Nas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização (NOGUEIRA, 2006).

Antigamente as crianças e jovens eram educados pela família e na comunidade antes da escola se tornar um lugar separado e especializado para a educação formal. No final do século XIX a educação escolar tornou-se o modo de educação dominante nas sociedades modernas, democráticas da escolarização obrigatória com uma organização específica organizada mediante sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Com a especialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e privada, as famílias e lares passaram a se redefinir como local estritamente de reprodução física e psíquica, em que são gerados os primeiros sinais de afeto e de in-

timidade. Já as escolas, ficaram com o papel representar o lugar da educação pública em que se reproduz a cultura letrada, os valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas.

A escolarização cresceu num modo ordenado e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo em seguida funções sociais e emocionais adicionais. Isso se deu aos pais e mães que passaram a trabalhar fora de casa cada vez mais se reduz suas intervenções e funções reprodutivas culturais e sociais.

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa intensa, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e satisfatória, colaborando assim para melhoria da sociedade em questão.

A política educacional está se desenvolvendo numa ação para além da escola, formalizando-se na relação com a família por meio da esfera pública, especificando a contribuição educacional da mesma para o sucesso motivacional na educação.

O envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado na conjuntura da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público (CARVALHO, 2000). Citando o autor Piaget (1972), Caetano (2004) enfatiza também essa questão afirmando que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET 1972, p. 50).

De acordo com Nogueira (2006),

É preciso reconhecer que, de um modo geral, a ideia de "parceria" entre a família e a instituição escolar já se tornou uma espécie de "dogma" (SILVA, 2003, p. 27), de "categoria pública positiva de percepção do mundo social" que se dissemina rapidamente no espaço social, tendo obtido um amplo "sucesso discursivo". Juntamente com o discurso, vimos também que uma série de dispositivos institucionais (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria (NOGUEIRA, 2006, p. 12).

As propostas educacionais na escola e na família são diversas no que se referem aos seus objetivos, conteúdos e métodos, bem como as perspectivas e interações típicos a cada contexto. Contudo a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada. Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos (CARVALHO, 2000, p. 23).

É preciso apropriar-se de diferentes estratégias e formas para a implementação da relação família-escola, considerando o contexto cultural, isto é, as crenças, os valores e as peculiaridades dos ambientes sociais. Os laços afetivos, alcançados e estabelecidos tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundos destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

Apesar dos esforços, tanto da escola quanto da família, em promoverem ações de continuidade, há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração. Uma das dificuldades na integração família-escola é que está ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 28).

Reconhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas interrelações permitiria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais.

Escola e a família, portanto, devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com deficiência. Esse estreitamento se refere ao fato de que a ação educativa atualizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, ou nos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de direitos a uma cidadania concreta.

A interação família-escola faz-se necessária, para que ambas percebam suas realidades e suas limitações, e busquem ca-

minhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho-aluno. Nesse sentido, é importante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

O Estado por vias democráticas como também de políticas públicas deve intervir neste sentido buscando o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade procurando assegurar cada vez mais direito à qualidade e à igualdade de oportunidades educativas.

Estamos num mundo diverso em que temos pessoas com necessidades diversas e entre elas as pessoas com necessidades especiais que precisam ter a capacidade de acessar a escola. Antes de falar de Educação Inclusiva, ou seja, Educação dentro da sala de aula temos que garantir que o aluno com necessidade especial consiga chegar até a sala de aula. Então, se na Escola não se tem rampa de acesso, não tem elevador, não tem banheiros adaptados como os alunos com necessidades especiais entrarão na escola e permanecerão nelas?

A questão básica é pensar como levar uma criança cadeirante, ou mesmo uma criança que utiliza de muletas para sua locomoção que apresenta dificuldade de subir uma escada ou descer uma escada, ou ainda no andador. Como é que essa criança chega a uma sala de aula para pensarmos e refletirmos sobre a Educação Inclusiva que acontece dentro da sala de aula.

Praticar a Educação Inclusiva necessariamente o aluno com necessidades especiais precisa primeiramente chegar na sala de aula. Temos escolas adaptadas para esses alunos?

Segundo o Censo Escolar realizado em 2014, menos de 10% das Escolas no Brasil estão efetivamente adaptadas fisicamente para receber alunos cadeirantes, por exemplo, em suas escolas. Outra questão a ser considerada é a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos.

O Plano Nacional de Ensino – PNE possui em sua meta 4 o seguinte texto:

Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, Classes, Escolas ou Serviços Especializados Públicos ou Convencionados.

O texto dessa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE já nos faz refletir, questionar e fazer uma crítica por palavras que foram incluídas em seu texto final. Uma palavra que gera bastante polêmica refere-se ao acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Isso é um problema uma vez que pode ser tornar em uma válvula de escape para não se praticar a inclusão.

Outra palavra que gera polêmica nessa meta e é a última palavra do texto que é a palavra “conveniados”, ou seja, Escolas ou Serviços Especializados, Públicos ou Conveniados. Esses “conveniados” refere-se à terceirização do Serviço, ou seja, utilizar-se de Entidades Terceiras. A interpretação gera debate uma vez que temos “n” interpretações.

Historicamente nosso Sistema de Educação tem excluído as pessoas com necessidades especiais e hoje, com essa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE que não deixa de ser um avanço tenta-se recuperar o atraso para a inclusão das pessoas com deficiências e tem apresentado resultados positivos é só acompanharmos a evolução do número de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regula de ensino efetivamente ela tem aumentado consideravelmente o que é uma boa notícia.

Por outro lado, existem muitas reclamações com relação a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos. É um desafio para todos e temos que encará-lo de frente.

Existem Escolas que praticam a Inclusão Escolar em um trabalho conjunto entre o aluno, a família do aluno, os professores, diretores e profissionais especializados como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos todos participando em conjunto para que se possa criar um Plano de Educação para aquele aluno especial.

É possível se praticar a inclusão de forma efetiva com resultados satisfatórios. É muito importante lembrar que a integração escolar estimula o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. A integração escolar estimula o desenvolvimento do portador de necessidades especiais com uma função inclusiva, uma função terapêutica, além de estimular a convivência com a diferença. Essa convivência com a diferença não é apenas para as crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais, mas também, para os demais que convivem come essa criança, esse jovem uma vez que temos um debate muito amplo em nossa sociedade acerca da inclusão, à diversidade.

Nada melhor do que se aprender com a prática efetivamente tendo uma pessoa diferente dos demais por possuir necessidades especiais, mas que igualmente tem todo o direito de conviver num ambiente assim como os demais alunos. A ideia de uma

sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. A Inclusão depende de uma mudança de valores da nossa sociedade. A vivência de um novo paradigma com uma reflexão aberta entre professores, alunos, diretores, pais e comunidade.

A Escola tem um papel fundamental na formação do cidadão e, portanto, deveria se preocupar mais com o tema da Inclusão trabalhando em parceria com a família, com os alunos com necessidades especiais e com todos os profissionais para que essa criança, esse adolescente tenha um aprendizado de qualidade e sinta-se num ambiente diverso incluído e possa desenvolver-se de maneira plena.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é aquilo que muitos já conhecem que é a ideia de que as crianças estudam e aprendem melhor, quando estão crianças com e sem deficiência, na mesma sala de aula.

A Educação Inclusiva é um objetivo, é um ideal que ainda está muito longo em muitas escolas de nosso país e de muitos países, no entanto, ela é absolutamente necessária porque ela traz a diversidade, a riqueza da humanidade para a sala de aula e prepara melhor o aluno para isso aqui, para o mundo extra sala de aula.

Como todos os grandes desafios que temos em nossa sociedade, não interessa se estamos falando de saúde pública, do nível de desemprego, da corrupção, a educação inclusiva tem a tendência a encontrar motivos únicos e muitas vezes até simples para qualquer desses problemas não são solucionados.

Vemos todos os dias nas notícias, ou escuta de amigos, de pessoas que superaram tudo e conseguiram coisas extraordinárias. A iniciativa do indivíduo, aquela força de vontade, é absolutamente essencial, mas será que é suficiente para a inclusão?

Se quisermos avançar no tema da Educação Inclusiva e em todos os nossos grandes desafios sociais, é não procurarmos uma receita mágica, é um problema complexo, polêmico, que não serão um, dois ou três pontos que vão resolver os desafios que são específicos de cada escola, de cada aluno.

Nenhum problema é igual, nenhuma pessoa é igual a outra. Então, o Sistema Educacional precisa ser inclusivo. O aluno vai precisar se esforçar. O professore vai precisar de algumas orientações específicas para aquele tipo de deficiência. Precisamos pensar em Políticas Públicas aquedas para efetivação e concretização da inclusão.

Precisamos trabalhar para que o sistema de ensino não ajude só o aluno cego em determinada situação, mas que ajude milhares de alunos com necessidades especiais. Temos mais de 10% da população brasileira que representa uma montanha de talentos que hoje está sendo desperdiçada. Não podemos deixar que esses 10% ou mais dependam da sorte.

É possível praticarmos a inclusão desde que se tenha acima de tudo boa vontade. É um desafio e todos nós sabemos. Não é um assunto de menor importância e não é um assunto que iremos mudar o sistema escolar do dia para a noite. Temos que pensar na inclusão e evoluirmos a cada dia.

Portanto, a Educação Inclusiva pressupõe um trabalho que desconstrói a visão homogeneizada de educação e parte para uma necessidade de entendermos a singularidade, a particularidade de cada uma pessoa com deficiência e com isso construir projetos pedagógicos que respeitem essa forma particular, essa forma de cada um se desenvolver e ser relacionar com o conhecimento.

A ideia de Educação Inclusiva se baseia em dois pilares fundamentais: o primeiro de se entender educação como um direito fundamental. As pessoas com deficiência devem entender isso como um direito e não como boa vontade ou favor por parte de educadores e gestores e o segundo é a ideia de que educação contemporânea deveria valorizar as diferenças.

Muitas vezes o educador pressionado pelas demandas da família e do próprio resultado da Escola acaba se distanciando daquilo que seria uma educação para a vida, e se tratando de vida todos são incluídos para viver a grande aventura da Vida em godas as suas dimensões.

A Educação Inclusiva é o desafio de todos nós. Vivemos em um mundo plural, diverso, democrático, portanto, a igualdade e as condições de permanência continuam a desafiar homens e mulheres em uma escola que tem o dever de ensinar para que a inclusão seja uma constante na convivência humana.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota, Maria Teresa Egler Mantoan. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. 2. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BERENSTEIN, I. Família e Doença Mental. São Paulo: Escuta, 1988.

BRASIL. Constituição Federal. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secre-

taria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1998.

BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP,2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: SASE, 2014.

CAETANO, Luciana Maria. Relação Escola e família: Uma Proposta de Parceria. Universidade de São Paulo, 2004 Disponível em: http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf Acesso realizado em 10 nov. 2022.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como Extensão da Família ou Família como Extensão da Escola? O Dever de Casa e as Relações Família-Escola. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, jan.– abr., 2000.

FOX, D. El processo de Investigación en Educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A, 1986.

GENOFRE, R. M. Família: Uma Leitura Jurídica: A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

JONTIEM. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 1990. [UNESCO, 1998?]. Disponível em: http://unescodoc.unesco.org/images/008/000862/086291por..pdf Acesso realizado em 10 nov. 2022.

LACERDA, D. Cidadania, Participação e Exclusão: uma análise do grau de instrução do eleitorado brasileiro. Itajaí: Editora Univali, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MIOTO, R. C. T. Família e Serviço Social: Contribuições para o Debate. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora, Ano XVIII, Nº 55, nov./ fev.,1997.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: Os meandros de Uma Relação. Educação e Realidade, V. 31, Nº 2, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução da Assembleia geral da organização das Nações Unidas (ONU) Nº 2542 de 30/09/1975, publicada no Diário oficial da União de 01/101975.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

Polônia, A. C., & Dessen, M. A. Em busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. Psicologia Escolar e Educacional, 9(2), 2005.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. 1994. [UNESCO, 1994]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso realizado em 10 nov. 2022.

SANTOS, B. S. Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. In: SANTOS, B. S. (Org.). Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, M. E. P. Família/Escola: A Importância dessa Relação no Desempenho Escolar. In: Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

RACISMO ESTRUTURAL

MARIA DE NAZARÉ OLIVEIRA MARIANO

RESUMO

O racismo estrutural é um sistema de desigualdades profundamente enraizado na sociedade, onde grupos raciais enfrentam discriminação sistêmica e contínua. Diferente do racismo individual, que envolve atitudes pessoais discriminatórias, o racismo estrutural opera por meio de políticas, práticas e normas que perpetuam a desigualdade racial. Suas principais características incluem a persistência histórica, a institucionalização em sistemas como educação, justiça, habitação e saúde, a criação de disparidades econômicas e a perpetuação do privilégio branco. Para combatê-lo, é necessário um esforço contínuo de conscientização, políticas públicas equitativas e ação coletiva em busca da igualdade racial. O racismo estrutural tem consequências duradouras para grupos racialmente minoritários, impactando negativamente a vida de indivíduos e comunidades.

Palavras-chave: Racismo; Estrutural; Desigualdade.

ABSTRACT

Structural racism is a deeply ingrained system of inequalities in society where racial groups face systemic and ongoing discrimination. Unlike individual racism, which involves personal discriminatory attitudes, structural racism operates through policies, practices, and norms that perpetuate racial inequality. Its key characteristics include historical persistence, institutionalization in systems such as education, justice, housing, and healthcare, the creation of economic disparities, and the perpetuation of white privilege. To combat it, there is a need for continuous awareness efforts, equitable public policies, and collective action to achieve racial equality. Structural racism has long-lasting consequences for racially minority groups, negatively impacting the lives of individuals and communities.

Keywords: Racism; Structural; Inequality.

1. INTRODUÇÃO

O racismo estrutural é um câncer silencioso que permeia todas as dimensões da sociedade, corroendo os alicerces da igualdade e da justiça. Embora muitos possam argumentar que avançamos em direção a uma sociedade mais igualitária, a persistência do racismo estrutural revela a presença insidiosa de desigualdades profundamente enraizadas. A necessidade de combater o racismo estrutural é mais urgente do que nunca, e esta luta não diz respeito apenas aos grupos racialmente minoritários, mas a toda a humanidade.

Como disse o renomado ativista e acadêmico W.E.B. Du Bois, "O problema da cor é o problema do século XX". Essa afirmação continua ressoando hoje, demonstrando que o racismo não é um vestígio do passado, mas uma realidade persistente que molda as vidas de milhões de pessoas em todo o mundo. As consequências do racismo estrutural são observáveis nas disparidades educacionais, econômicas, de saúde e no sistema de justiça criminal, impactando negativamente as oportunidades e as vidas das comunidades racialmente marginalizadas.

No entanto, há razões poderosas e urgentes para combater o racismo estrutural. A busca pela igualdade racial não é apenas uma questão de justiça, mas também de progresso social e econômico. A exclusão de pessoas com base em sua raça desperdiça talentos e habilidades valiosos que poderiam enriquecer nossa sociedade. Além disso, a persistência do racismo estrutural mina a coesão social, ameaça a estabilidade democrática e perpetua ciclos de pobreza e desigualdade.

Neste contexto, este estudo explorará as razões essenciais pelas quais é crucial combater o racismo estrutural. Vamos examinar como se comporta o racismo estrutural hoje em dia, e como a eliminação dessa forma de discriminação não só beneficia grupos racialmente minoritários, mas também promove uma sociedade mais justa, próspera e unificada para todos.

2. DESENVOLVIMENTO

O racismo estrutural continua a se manifestar de várias maneiras na sociedade contemporânea, moldando desigualdades e oportunidades em muitas esferas da vida. Vamos falar um pouco sobre algumas maneiras pelas quais ele se comporta hoje em dia.

2.1 Disparidades econômicas

As disparidades econômicas resultantes do racismo estrutural são uma das manifestações mais significativas e prejudiciais desse fenômeno. Elas se traduzem em diferenças substanciais no acesso a oportunidades econômicas, renda, riqueza e mobilidade social com base na raça. Aqui estão algumas maneiras pelas quais as disparidades econômicas do racismo estrutural se manifestam:

2.1.1 Desemprego: Grupos raciais minoritários, especialmente negros e latinos, muitas vezes enfrentam taxas de desemprego mais altas em comparação com a população branca. Isso pode ser atribuído a várias barreiras, como discriminação no mercado de trabalho, falta de acesso à educação de qualidade e a localização de empregos.

2.1.2 Renda: As famílias de grupos raciais minoritários geralmente têm uma renda média menor em comparação com famílias brancas. Essa disparidade de renda pode ser atribuída a salários mais baixos, menos oportunidades de emprego e maior probabilidade de trabalhar em empregos de baixa remuneração.

2.1.3 Riqueza: Uma das disparidades mais marcantes é a disparidade de riqueza. Grupos raciais minoritários geralmente têm muito menos riqueza acumulada, incluindo propriedade de casa, investimentos e patrimônio líquido, em comparação com famílias brancas. Isso pode ser devido a históricas exclusões de propriedade e acesso limitado a recursos financeiros.

2.1.4 Acesso a crédito e financiamento: Discriminação sistêmica no setor bancário pode dificultar o acesso a crédito e financiamento para indivíduos de grupos raciais minoritários. Isso pode afetar negativamente a capacidade de iniciar negócios, comprar casas e investir.

2.1.5 Empreendedorismo: Empreendedores de grupos raciais minoritários podem enfrentar barreiras significativas para iniciar e manter negócios de sucesso, incluindo acesso limitado a financiamento, redes de contatos e oportunidades de crescimento.

2.1.6 Pobreza: Grupos raciais minoritários são desproporcionalmente representados entre os indivíduos e famílias em situação de pobreza, devido a uma série de fatores, incluindo falta de acesso a empregos bem remunerados, educação inadequada e discriminação.

2.1.7 Mobilidade social: O racismo estrutural pode dificultar a mobilidade social, impedindo que indivíduos e famílias avancem na escala econômica, mesmo com esforços e habilidades.

Essas disparidades econômicas não são o resultado de diferenças inerentes de habilidade ou mérito, mas sim de sistemas e instituições que historicamente marginalizaram grupos raciais minoritários. Compreender e abordar essas disparidades é fundamental para promover a igualdade racial e a justiça econômica. Isso requer a implementação de políticas públicas equitativas, bem como a conscientização e ação coletiva para combater o racismo estrutural.

2.2 Educação

O racismo estrutural na educação é uma manifestação significativa e prejudicial desse fenômeno. Ele se refere às maneiras pelas quais as desigualdades raciais são enraizadas nas estruturas e políticas do sistema educacional, perpetuando disparidades na qualidade da educação, oportunidades acadêmicas e resultados de aprendizado com base na raça. Aqui estão algumas das formas em que o racismo estrutural se manifesta na educação:

2.2.1 Desigualdades de financiamento escolar: Muitos sistemas educacionais têm financiamento baseado em impostos locais, o que pode levar a desigualdades significativas no financiamento das escolas. As comunidades de baixa renda, que frequentemente são compostas por minorias étnicas, têm menos recursos para financiar escolas, resultando em instalações inadequadas, professores menos experientes e menos oportunidades acadêmicas.

2.2.2 Segregação escolar: Embora a segregação racial oficial tenha sido abolida, muitas escolas ainda permanecem segregadas em grande parte devido a questões de habitação e financiamento. A segregação escolar frequentemente resulta em disparidades significativas na qualidade da educação e nas oportunidades disponíveis para estudantes de grupos minoritários.

2.2.3 Curriculum e materiais didáticos: O racismo estrutural também se manifesta por meio de currículos escolares que podem não refletir a diversidade cultural e histórica da sociedade, ou que podem perpetuar estereótipos e preconceitos raciais. Além disso, materiais didáticos frequentemente ignoram ou minimizam as contribuições de pessoas de grupos raciais minoritários para a história e a cultura.

2.2.4 Disciplina escolar desigual: Estudantes de grupos raciais minoritários enfrentam taxas desproporcionais de suspensões e expulsões. A disciplina escolar muitas vezes é aplicada de forma mais rígida para esses estudantes, contribuindo para o fenômeno conhecido como "escola-para-prisão".

2.2.5 Testes padronizados e desigualdades de avaliação: Testes padronizados muitas vezes refletem preconceitos culturais e linguísticos, o que pode resultar em disparidades nos resultados dos testes entre grupos raciais. Isso pode ter um impacto significativo nas oportunidades educacionais e no acesso a programas avançados.

2.2.6 Falta de representação: A falta de representação de professores e líderes educacionais de grupos raciais minoritários pode afetar negativamente o desempenho e o engajamento dos alunos. A diversidade entre educadores pode criar um ambiente mais inclusivo e oferecer modelos a serem seguidos.

2.2.7 Viés cultural: Professores e funcionários da escola podem inadvertidamente demonstrar viés cultural, o que pode afetar o tratamento e as expectativas em relação aos estudantes de grupos raciais minoritários.

2.2.8 Desigualdades no acesso à educação superior: Grupos raciais minoritários podem enfrentar barreiras significativas no acesso à educação superior, incluindo taxas de matrícula mais altas, acesso limitado a recursos financeiros e oportunidades de orientação acadêmica.

2.2.9 Assédio e bullying racial: O assédio e o bullying racial são problemas comuns nas escolas e podem criar um ambiente hostil para estudantes de grupos minoritários, prejudicando seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

Para combater o racismo estrutural na educação, são necessárias medidas que incluam o financiamento equitativo das escolas, currículos mais inclusivos, treinamento culturalmente sensível para educadores, promoção da diversidade entre professores e esforços para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua raça ou origem étnica.

2.3 Justiça criminal

O racismo estrutural na justiça criminal é um fenômeno profundamente enraizado que se manifesta em todas as fases do sistema de justiça, desde a abordagem policial até a condenação e a sentença. Ele resulta em disparidades significativas no tratamento e nas experiências de indivíduos de grupos raciais minoritários em comparação com aqueles que são brancos. Abaixo estão algumas das maneiras pelas quais o racismo estrutural se manifesta na justiça criminal:

2.3.1 Perfil racial e abordagem policial: Indivíduos de grupos raciais minoritários são frequentemente submetidos a perfis raciais, onde são parados, interrogados ou revistados com base em sua raça em vez de comportamento suspeito real. Isso pode levar a encontros frequentes e muitas vezes intimidadores com a polícia.

2.3.2 Detenções e prisões desproporcionais: As taxas de prisão e encarceramento são desproporcionais entre grupos raciais. Minorias étnicas, especialmente negros e latinos, têm uma probabilidade maior de serem presos e encarcerados em comparação com a população branca, mesmo quando as taxas de criminalidade são semelhantes.

2.3.3 Detenção pré-julgamento: Indivíduos de grupos raciais minoritários podem ser detidos por períodos mais longos antes do julgamento devido à falta de recursos para pagamento de fiança, o que pode resultar em perda de emprego e pressão para se declararem culpados para evitar detenção prolongada.

2.3.4 Discriminação no julgamento: Pesquisas sugerem que julgamentos de júri e decisões judiciais podem ser influenciados pela raça do réu. Isso pode afetar os veredictos e as sentenças impostas.

2.3.5 Sentenças mais longas: Indivíduos de grupos raciais minoritários são frequentemente condenados a sentenças mais longas do que seus pares brancos por crimes semelhantes. Isso é conhecido como "sentenciamento dispar" e contribui para a superlotação carcerária.

2.3.6 Sistema de fiança onerosa: A fiança muitas vezes é definida em quantidades que são inacessíveis para muitos acusados de grupos minoritários, o que resulta em detenção prolongada antes do julgamento.

2.3.7 Escolhas de políticas penais: Políticas como a "guerra às drogas" tiveram um impacto desproporcional nas comunidades de grupos raciais minoritários, resultando em altas taxas de prisão por crimes relacionados às drogas.

2.3.8 Consequências pós-libertação: Indivíduos que foram encarcerados muitas vezes enfrentam barreiras significativas para a reintegração na sociedade, incluindo dificuldades para encontrar emprego e habitação.

2.3.9 Disparidades raciais na aplicação da pena de morte: Há disparidades significativas na aplicação da pena de morte com base na raça do acusado e da vítima, com pessoas negras frequentemente enfrentando um risco maior de serem condenadas à morte.

2.3.10 Assédio e violência policial: A violência policial desproporcional e o uso da força contra indivíduos de grupos raciais minoritários são questões críticas que frequentemente resultam em tragédias e protestos.

O racismo estrutural na justiça criminal é um problema complexo e multifacetado que exige reformas significativas, incluindo a revisão de políticas penais, treinamento policial sensível à raça, conscientização sobre preconceitos implícitos e esforços para promover a igualdade racial em todas as fases do sistema de justiça.

2.4 Habitação

2.4.1 O racismo estrutural na habitação refere-se à maneira como as disparidades raciais são enraizadas nas políticas, práticas e sistemas habitacionais, resultando em desigualdades significativas no acesso à moradia e nas condições de vida. Abaixo estão algumas das maneiras pelas quais o racismo estrutural se manifesta na habitação:

2.4.2 Discriminação habitacional: Indivíduos de grupos raciais minoritários enfrentam discriminação na busca por moradia. Isso pode incluir práticas discriminatórias de aluguel e venda de propriedades, como recusa de alugar ou vender com base na raça, redlining (prática de negar empréstimos ou seguro habitacional em áreas de maioria negra) e disparidades no tratamento de candidatos a moradia.

2.4.3 Segregação residencial: A segregação racial persiste em muitas cidades, resultando em comunidades racialmente segregadas. Isso é frequentemente o resultado de práticas históricas de segregação e redlining, que limitaram as opções habitacionais para grupos raciais minoritários.

2.4.4 Desigualdades de acesso à moradia apropriada: Indivíduos de grupos minoritários têm maior probabilidade de viver em moradias precárias, superlotadas ou com problemas de manutenção, em comparação com a população branca.

2.4.5 Elevados custos habitacionais: Grupos raciais minoritários muitas vezes enfrentam custos habitacionais desproporcionais em relação à sua renda, o que pode resultar em insegurança habitacional e falta de moradia.

2.4.6 Acesso limitado a financiamento imobiliário: O acesso a empréstimos hipotecários e financiamento para compra de imóveis pode ser limitado para indivíduos de grupos minoritários, devido a práticas discriminatórias no setor financeiro.

2.4.7 Gentrificação e deslocamento: A gentrificação pode levar ao deslocamento de comunidades historicamente negras e latinas devido à valorização de propriedades e aumento nos custos habitacionais.

2.4.8 Acesso limitado a habitação pública: Indivíduos de grupos minoritários muitas vezes enfrentam barreiras no acesso a programas de habitação pública, devido as listas de espera longas, falta de unidades disponíveis e discriminação no processo de seleção.

2.4.9 Mobilidade habitacional limitada: A segregação residencial limita a mobilidade habitacional e, portanto, as oportunidades econômicas e educacionais para grupos minoritários.

2.4.10 Impactos na educação e saúde: A qualidade da habitação pode afetar a saúde e a educação das famílias. A falta de moradia adequada pode levar a problemas de saúde, incluindo exposição a toxinas ambientais, e dificuldades de aprendizado para crianças que vivem em condições precárias.

2.4.11 Bolhas imobiliárias e especulação: A especulação imobiliária pode resultar em preços inflacionados de habitação em áreas historicamente negras ou latinas, tornando a compra de casas inacessível para muitas famílias.

Para combater o racismo estrutural na habitação, é necessário abordar as práticas discriminatórias, promover o acesso equitativo à habitação e implementar políticas que visem desmantelar barreiras sistêmicas que perpetuam as disparidades habitacionais com base na raça.

2.5 Saúde

O racismo estrutural na saúde refere-se às disparidades sistemáticas e profundamente enraizadas que afetam grupos raciais minoritários em relação ao acesso aos cuidados de saúde, qualidade dos cuidados e resultados de saúde. Essas disparidades são resultado de políticas, práticas e estruturas sociais que perpetuam desigualdades com base na raça. Abaixo estão algumas das maneiras pelas quais o racismo estrutural se manifesta na área da saúde:

2.5.1 Acesso desigual a cuidados de saúde: Indivíduos de grupos raciais minoritários muitas vezes enfrentam barreiras significativas no acesso a cuidados de saúde de qualidade. Isso pode incluir falta de seguro saúde, acesso limitado a clínicas e hospitais de qualidade e longas distâncias para serviços de saúde.

2.5.2 Disparidades na qualidade dos cuidados: Mesmo quando têm acesso aos cuidados de saúde, grupos raciais minoritários podem receber tratamento de qualidade inferior em comparação com a população branca. Isso inclui diagnósticos atrasados, tratamento inadequado e maior probabilidade de experienciar erros médicos.

2.5.3 Viés racial na medicina: Viés racial por parte de profissionais de saúde pode levar a diagnósticos incorretos, subtratamento ou tratamento excessivo com base na raça dos pacientes.

2.5.4 Falta de representação em pesquisa médica: Minorias étnicas muitas vezes são sub-representadas em ensaios clínicos e pesquisas médicas, o que pode levar a lacunas no conhecimento médico sobre doenças que afetam essas comunidades.

2.5.5 Desigualdades na saúde materno-infantil: Taxas de mortalidade materna e infantil são significativamente mais altas entre mulheres e crianças de grupos raciais minoritários.

2.5.6 Saúde mental: Disparidades na saúde mental, incluindo acesso limitado a serviços de saúde mental de qualidade e estigma relacionado à busca de ajuda, afetam desproporcionalmente grupos raciais minoritários.

2.5.7 Doenças crônicas: Grupos minoritários têm taxas mais altas de doenças crônicas, como diabetes, hipertensão e obesidade, em parte devido a fatores sociais determinantes da saúde, como acesso limitado a alimentos saudáveis e ambientes seguros para a prática de atividades físicas.

2.5.8 Covid-19 e disparidades de saúde: A pandemia de COVID-19 exacerbou as disparidades raciais na saúde, com taxas mais altas de infecção, hospitalização e morte entre grupos raciais minoritários, em parte devido a fatores como acesso desigual a cuidados de saúde e maior exposição a ambientes de trabalho de alto risco.

2.5.9 Desigualdades socioeconômicas: O racismo estrutural também contribui para desigualdades socioeconômicas que, por sua vez, afetam a saúde. Grupos raciais minoritários frequentemente enfrentam taxas mais altas de pobreza e falta de seguro saúde.

2.5.10 Acesso limitado a recursos de saúde preventiva: Acesso limitado a serviços de prevenção, como vacinações e exames de rastreamento, contribui para disparidades na prevenção e detecção precoce de doenças.

Para combater o racismo estrutural na saúde, é necessário adotar uma abordagem abrangente que inclua políticas de saúde equitativas, treinamento de profissionais de saúde em questões de equidade racial, promoção da diversidade entre profissionais de saúde e medidas para abordar os determinantes sociais da saúde que perpetuam as disparidades raciais.

2.6 Privilégio branco

O privilégio branco é um conceito fundamental no contexto do racismo estrutural. Refere-se aos benefícios e vantagens percebidos ou não percebidos que as pessoas brancas experimentam em uma sociedade onde o racismo está enraizado nas estruturas e instituições. Esses privilégios são frequentemente concedidos automaticamente devido à raça branca, sem que as pessoas brancas tenham que fazer qualquer esforço adicional para obtê-los. Aqui estão algumas maneiras pelas quais o privilégio branco se manifesta no racismo estrutural:

2.6.1 Acesso a oportunidades: As pessoas brancas muitas vezes têm acesso mais fácil a oportunidades educacionais, de emprego e econômicas devido a sistemas que historicamente as beneficiaram.

2.6.2 Menos suspeição e discriminação: As pessoas brancas são menos suspeitas e geralmente enfrentam menos discriminação racial em situações cotidianas, como compras em lojas ou interações com a polícia.

2.6.3 Representação nos meios de comunicação: A mídia frequentemente retrata pessoas brancas como norma, o que reforça a ideia de que a experiência branca é universal.

2.6.4 Assunções positivas: As pessoas brancas geralmente são vistas como indivíduos com méritos próprios, enquanto pessoas de grupos raciais minoritários podem ser estigmatizadas ou vistas como menos competentes.

2.6.5 Ausência de estereótipos negativos: Pessoas brancas não enfrentam estereótipos negativos generalizados que podem afetar as oportunidades de vida e a interação social.

2.6.6 Mobilidade social: Embora o racismo ainda possa afetar pessoas brancas de baixa renda, em geral, pessoas brancas têm maior probabilidade de experimentar mobilidade social ascendente devido a oportunidades mais amplas.

2.6.7 Criminalização reduzida: Pessoas brancas têm menos probabilidade de serem criminalizadas por comportamentos cotidianos, como uso de drogas ou pequenas infrações.

2.6.8 Negação da existência do racismo: Privilegiados brancos podem não reconhecer a existência ou a extensão do racismo estrutural, o que pode perpetuar o sistema.

2.6.9 Padrões de beleza: Os padrões de beleza predominantes frequentemente se alinham com características físicas de pessoas brancas, o que pode afetar a autoestima e a imagem corporal de pessoas de grupos minoritários.

É importante notar que o privilégio branco não significa que todas as pessoas brancas vivem vidas luxuosas ou que não enfrentam desafios em suas vidas. Em vez disso, significa que, em geral, as pessoas brancas enfrentam menos barreiras sistêmicas e discriminação racial em comparação com pessoas de grupos raciais minoritários. Reconhecer o privilégio branco é um passo importante na conscientização e na busca por equidade racial, pois ajuda a entender como o racismo estrutural afeta a vida das pessoas de diferentes maneiras com base em sua raça.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combater o racismo estrutural é uma tarefa fundamental e contínua que deve ser abraçada por sociedades em todo o mundo. O racismo estrutural não é apenas um problema moral, mas também tem implicações significativas na justiça social, na igualdade de oportunidades e no bem-estar de todas as comunidades. Em resumo, combater o racismo estrutural não é apenas um impe-

rativo moral, mas também é essencial para construir uma socjedade mais justa, próspera e harmoniosa. É um esforço contínuo que exige ação coletiva, conscientização e compromisso com a equidade racial em todos os aspectos da vida social, política e econômica.

4 REFERÊNCIAS

RACISMO ESTRUTURAL de Silvio Almeida, São Paulo 2019.

PEQUENO MANUAL ANTIRRACISTA de Djamila Ribeiro, São Paulo 2019.

EDUACAÇÃO ANTIRRACISTA de Cassiana Paula Cominato, São Paulo 2022

PSICOMOTRICIDADE COM LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA EDILENE MELO GURGEL

Resumo

O ser humano é visto como um corpo único e inseparável, e se desenvolve sobre três pilares: cognitivo (intelectual), motor (movimento) e o afetivo (relação), gerando assim, o equilíbrio biopsicossocial. Desde o nascimento os movimentos corporais estão presentes, a vida sendo um fluxo, expressa movimento/comunicação que interligam esses pilares como unidade inseparável. A psicomotricidade como ciência do movimento tem sua importância no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. As brincadeiras podem ser consideradas ancoras para as atividades psicomotoras. Através da Ludicidade as crianças ainda muito pequenas, se desafiam, investigam, criam, interpretam e interagem com o mundo em que vivem se reconhecendo como sujeitos sociais. O movimento corporal e aprendizagem caminham juntos. Um trabalho psicomotor com intencionalidade lúdica na percepção corporal e no controle tônico postural pode favorecer desde cedo a aprendizagem, estimulando a conscientização do ritmo, da atenção, concentração, dentre outros aspectos que influenciam diretamente no desenvolvimento das crianças ainda pequenas.

Palavras chaves: Psicomotricidade, Ludicidade e desenvolvimento da criança; educação infantil.

Summary

The human being is seen as a single and inseparable body and develops on three pillars: cognitive (intellectual), motor (movement) and affective (relationship), thus generating bio psychosocial balance. Since birth, body movements are present, life being a flow, expressing movement/communication that interconnects these pillars as an inseparable unit. Psychomotricity as a science of movement is important in the development of children in Early Childhood Education. Play can be considered anchors for psychomotor activities. Through Playfulness, children, who are still very young, challenge themselves, investigate, create, interpret and interact with the world in which they live, recognizing themselves as social subjects. Body movement and learning go together. Psychomotor work with playful intentionality in body perception and tonic postural control can promote learning from an early age, stimulating awareness of rhythm, attention, concentration, among other aspects that directly influence the development of young children.

The methodology will be applied through a literature review.

Keywords: Psychomotricity, Playfulness and child development and early childhood education

1.Introdução

Na atualidade, um dos conceitos mais significativos diante da concepção da educação infantil é o de reconhecer a criança como sujeito desde o seu nascimento. Percebido como ser único, lhe é atribuída identidade própria e o direito de receber atenção adequada às suas necessidades básicas: biológicas, cognitivas, emocionais e sociais (SÁNCHEZ et al., 2003). A base do trabalho na Educação Infantil consiste justamente na estimulação perceptiva e no desenvolvimento do esquema corporal da criança, pois essa organiza seu mundo a partir do seu próprio corpo. Através da ação, a criança vai descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência do seu esquema corporal. Para isso, torna-se necessário que ela vivencie diversas situações durante o seu desenvolvimento, sendo a afetividade a base desse processo (SANTOS; CAVALARI, 2010). Nas últimas décadas aumentaram consideravelmente pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Muitos percebem o desenvolvimento humano em sua complexidade: corpo, mente e espírito. Entre algumas áreas a Psicomotricidade está inserida neste contexto área da ciência que estuda esta relação.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade, a mesma pode ser definida como:

... a ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos, e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Desse modo, as funções motoras estão relacionadas ao desenvolvimento, a saúde e os movimentos do corpo humano de forma corretamente, para que possam trazer alguns benefícios da Psicomotricidade na Educação Infantil, considerando as questões psicoativas e motoras (GONÇALVES, 2004).

De acordo com Fonseca (2008), existem sete fatores que trabalham de forma integrada para que haja a organização psicomotora global: a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade, a noção de corpo, a estruturação espaço-temporal, a praxia global e por último, a praxia fina. A tonicidade ocorre através das aquisições neuromusculares, do confor-

to tátil e da integração de padrões motores antigravídicos (muito presente do nascimento aos 12 meses). O equilíbrio se manifesta na aquisição da postura bípede, da segurança gravitacional e do desenvolvimento de padrões locomotores (dos 12 meses aos 2 anos). A lateralidade se dá a partir da integração sensorial, do investimento emocional, do desenvolvimento das percepções difusas e dos sistemas aferentes e eferentes (dos 2 aos 3 anos). A noção de corpo ocorre através da noção do Eu, da conscientização corporal, da percepção corporal e das condutas de imitação (dos 3 aos 4 anos). A estruturação espaço-temporal se manifesta por meio do desenvolvimento da atenção seletiva, do processamento de informações, da coordenação espaço corpo e da aptidão da linguagem (dos 4 aos 5 anos). A praxia global ocorre através da coordenação óculo manual e óculo pedal, da planificação motora e da integração rítmica (dos 5 aos 6 anos). Já a praxia fina se dá através da concentração, da organização e da especialização hemisférica (dos 6 aos 7 anos).

Para Nicola (2004), conhecer seu esquema corporal é ter consciência do próprio corpo, das partes que o compõem, das suas possibilidades de movimentos, posturas e atitudes. Sendo assim, o esquema corporal constitui-se como elemento básico e indispensável para a formação da personalidade de qualquer criança e pode ser definido como "a organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação com os dados do mundo exterior" (QUEIROZ; JORDANO, 2010, p. 14).

A Associação Brasileira de Psicomotricidade (1980) ressalta que, diante do somatório de forças que atuam no corpo – choros, medos, alegrias, tristezas, entre outras – a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar suas ideias, ou seja, ela vai constituindo-se como pessoa.

Para Fonseca (1998), atualmente a psicomotricidade possui crescente importância nos trabalhos que se relacionam com o desenvolvimento infantil, tanto na fase pré-escolar como depois dela, sendo concebida como uma integração superior da motricidade, produto de uma relação compreensível entre a criança e o meio.

Além disso, segundo os autores, a psicomotricidade serve como ferramenta para todas as áreas de estudos voltadas para a organização afetiva, motora, social e intelectual do indivíduo, já que acredita que o homem é um ser ativo, capaz de se conhecer cada vez mais e de se adaptar às diferentes situações e ambientes.

2. A influência da Psicomotricidade na Educação Infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394) 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 comunidade" (BRASIL, 1996). Porém, é importante ressaltar a Lei N. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, onde o ensino fundamental passa a ter nove anos, e as crianças de seis anos passam a ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, sendo assim, a educação infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos de idade.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhe possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmo, dos outros e do meio que vivem. O movimento permite a criança explorar o mundo exterior. Assim, sem o contato com o concreto a criança pode desenvolver um bloqueio e se isolar por toda a vida. Por isso, a 6 construção do esquema corporal e a organização das sensações relativas ao próprio corpo têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança (SANTOS; CAVALARI, 2010).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010), os eixos norteadores para a educação infantil são as interações e a brincadeira e devem garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. O trabalho relacionado com o movimento da criança pequena após seu ingresso na escola é de grande valia, pois proporciona um amplo desenvolvimento da criança fazendo com que ela possa se descobrir ainda mais e, sendo assim, até com atividades do dia a dia possam ser usadas para o aprendizado da criança. Os educadores precisam compreender essa fase da criança pequena como aprendizado e não querer limitar seus movimentos, querendo que ela fique quieta diante uma situação de espera longa, como em filas ou em sala de aula com atividades monótonas.

Segundo Pinto (2008), o vínculo entre psicomotricidade e educação infantil obtém uma relação de caráter preventivo, respeitando a peculiaridade e confiando no poten-

cial de cada criança. Está incluso na trajetória escolar, as debilidades, obstáculos e insatisfações, mas quando é proposto pôr a teoria em prática, consequentemente, surgirá um diferencial positivo.

Para Negrine (1986) um dos argumentos que justifica a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a evidência sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento pleno da criança. É preciso entender a psicomotricidade, sua importância na escola e vida não só por parte dos professores, mas, também para os pais das crianças, para que eles possam entender que as atividades psicomotoras podem ajudar no desenvolvimento social, intelectual e físico da criança, consigo mesma e com o meio em que ela está inserida.

A psicomotricidade favorece a aprendizagem quando reconhece que diferentes fatores de ordem física, psíquica e sociocultural atuam em conjunto para que se dê a aprendizagem. Trabalhando no ser humano cada uma das etapas possibilita alcançar a consciência corporal, a consciência do mundo que o cerca, o relacionamento deste com o seu corpo e com o que está ao seu redor. Proporciona ao indivíduo a capacidade de ser, ter, aprender a fazer e a fazer, na medida em que se reconhece por inteiro, alcançando a organização e o equilíbrio das relações com os diferentes meios e a sua distinção, relacionando-se com o mundo de forma equilibrada. (ALVES, 2012, P.153)

3. Ludicidade e Psicomotricidade na Educação Infantil

Ao brincar, a criança está comportando-se de acordo com os papéis dispostos na sociedade, no entanto, não é só uma reprodução de comportamento. A criança ao brincar é ativa e atribui significado para si e para aquilo que está na cultura, sendo então capaz de concretizar as regras já estabelecidas e também de criar novas, de acordo com a brincadeira proposta (VIGOTSKI, 2007).

Ludicidade e psicomotricidade são essenciais para a Educação Infantil A vida da criança está intimamente ligada aos adultos com quem ela convive. O adulto é o responsável pela criança. Geralmente as brincadeiras que ela participa em grande parte são sugeridas pelos adultos ou por crianças mais velhas que ela e quase todas são aprendidas, pode ser em casa, na rua, na escola, a criança aprende com as brincadeiras e amplia o seu repertório de novas brincadeiras e o modo de brincar. É bom ressaltar que as brincadeiras e os jogos contribuem para o desenvolvimento da autoestima da criança. Trabalhar a ludicidade e averiguar como a criança vivencia as atividades lúdicas na sala de aula, no seu contesto familiar, ela consegue ter um conhecimento mais rápido através das atividades lúdicas. A aprendizagem construída através do lúdico com a função dos jogos e as brincadeiras contribui para o ensino aprendizagem na educação infantil. O papel do professor frente à ludicidade é de grande importância na medida em que este possa oferecer à criança a interação e suas possibilidades de aprender. A brincadeira é uma fonte de comunicação e o jogo é uma maneira de as crianças de interagirem entre si e com outros. É através do jogo que a criança é capaz de agir mediante seus limites, desenvolver a sua capacidade de isolar as características menos importantes e de agir através da verificação do significado da percepção dos objetos. O brincar não é perda de tempo na aprendizagem ético-cognitiva da criança. Os brinquedos possibilitam o desenvolvimento integral da criança, pois promovem um envoltório psicossocial, de forma envolvente e prazerosa, em que a criança pode criar e recriar as regras do jogo, com alternativas para resolver entraves que surgem no ato do brincar.

Segundo Lisboa (1998, p. 15), A escola dos pequeninos tem de ser um ambiente livre, onde o princípio pedagógico deve ser o respeito à liberdade e à criatividade das crianças. Nela, os pequeninos devem poder se locomover, ter atividades criativas que permitam sua autossuficiência, e a desobediência e a agressividade não devem ser coibidas e, sim, orientadas por serem condições necessárias ao sucesso das pessoas. É nessa fase que a criança começa a se socializar com o mundo a sua volta. O primeiro contato social quando nasce é com a família. A comunicação é por meio de gestos. As relações sociais ampliam ao ingressar na escola irá relacionar com outras crianças e fazer novas descobertas e descobrir realidades diferentes.

Para Alves (2012), “o corpo é, portanto, o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo”. Partindo desse conceito, o desenvolvimento cognitivo se constrói a partir da relação da criança com o meio, onde ela começa ampliar suas percepções e interiorizar as sensações já experimentadas; é fundamental que ela tenha conhecimento adequado do seu corpo.

Para Lino Azevedo (2017) que desenvolveu o método psicomotricidade positiva, a Ludicidade é um “estado de estar”, já psicomotricidade é um modo de olhar o Ser Humano, principalmente, através do movimento corporal.

A palavra ludicidade nos remete a brincadeiras, ou melhor, nos remete a um “estado de estar” relativo ao estado similar quando uma criança está brincando. Então envolve um estado de inocência, de alegria, de pureza, de espontaneidade e de inteireza na atividade “brincar”, está envolvida na atividade “de corpo e alma”, num estado onde ela se vê concentrada e harmônica com a atividade, com ela mesma de maneira integral

e com o universo. Ela está vivendo intensamente e profundamente aquela experiência, chamada de lúdica. Este estado traz muitos benefícios, como bem-estar geral, alegria, paz e saúde integral.

A partir dos movimentos corporais psicomotricidade observa o Ser Humano e vê no movimento corporal uma importante estratégia de intervenção, ou seja, uma atividade psicomotora. Certamente uma atividade lúdica envolve os movimentos corporais, é nesse ponto em que a Ludicidade e a Psicomotricidade se encontram e podem ser consideradas como uma coisa só, ou seja, quando a brincadeira lúdica é uma atividade psicomotora ou a atividade psicomotora da brincadeira leva a um "estado de estar" lúdico.

3. Brincadeiras e jogos na Educação Infantil

O ambiente escolar precisa aproveitar as atividades lúdicas para o desenvolvimento físico, sentimental, lógico e social do aluno. Uma vez que o aluno precisa se expressar também através do corpo, é essencial que haja uma intencionalidade educativa, um planejamento das atividades, um meio farto e propício a diferentes experiências e, principalmente, o engajamento do professor. É de suma importância o envolvimento do educador neste processo, a conscientização da importância das práticas lúdicas como recurso para o desenvolvimento psicomotricidade. A pré-escola estimula a criança a se confrontar a descobrir e a compreender tudo ao seu redor, o engatinhar, o andar, o correr e o saltar possibilitam à criança descobrir o ambiente e os desafios existentes. O toque nos demais e nos objetos impulsiona o desenvolvimento de suas percepções e sensações, aprimorando suas competências, desse modo, aprende a se tornar ciente dos movimentos, para prevenir as "trombadas". Quando o adulto dá à criança condições e orientações para que ela venha a contrair diferentes experiências, tal possibilidade servirá de apoio a um melhor conhecimento de seu corpo e de suas formas de movimento. Levando em conta a extensão que a questão motora transmite na vida da criança, é essencial que a escola impacte ao planejar dadas atividades nas ocasiões do dia a dia das crianças, principalmente através da ludicidade, levando em conta as interpretações que tem para os pais e para o meio em que vive.

A psicomotricidade aplicada na educação infantil promoverá percepções corporais fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança. Assim definidas:

Lateralidade

Embora seja de difícil definição, a lateralidade deve ser compreendida como a dominância em relação ao eixo corporal – o domínio de um lado do corpo sobre o outro, ou seja, a prevalências motoras de um lado do corpo: do olho direito ou esquerdo, ouvido direito ou ouvido esquerdo, mão direita ou esquerda, pé direito ou esquerdo, e é um assunto muito importante na formação dos profissionais da educação (Barreto, 2000).

Esquema Corporal

A percepção do próprio corpo (esquema corporal) pode ser definida como uma organização psicomotora global, compreendendo todos os níveis motores, tônicos, perceptivos sensoriais e expressivos, estando o aspecto afetivo constantemente investido (Barreto, 2000). Esta função psicomotora é essencial também para a construção da personalidade da criança. O esquema corporal fundamenta-se principalmente em órgãos relacionados com a postura e as posições do corpo. As experiências com o próprio corpo por meio de músicas, brincadeiras, como engatinhar, andar, fazer movimentos livres são fundamentais para o desenvolvimento.

Entretanto, o corpo não deve ser compreendido como apenas uma estrutura biológica, mas também como um meio de expressar emoções e estados interiores. É importante que o educador auxilie seus alunos, no sentido de permitir que eles centrem, em si mesmos, a atenção, facilitando o processo de interiorização do corpo, que é fundamental para que a criança tome consciência de seu esquema corporal (Oliveira, 2012).

Orientação Espacial

A literatura preconiza que primeiro a criança percebe a posição do seu próprio corpo no espaço, para depois perceber a posição dos objetos em relação a ela própria, aprendendo, por fim, a perceber a posição dos objetos entre si (Oliveira, 2012).

Porém, para que a criança consiga perceber os objetos no espaço, precisa primeiramente ter uma boa imagem corporal, pois esta é usada como ponto de referência. A criança somente conseguirá apreender as noções espaciais, por meio da movimentação, e da exploração intensa do ambiente. Aos poucos a criança vai aprendendo as noções de situações (dentro, fora, no alto, abaixo); de tamanho (grosso, fino, grande, médio); de posição (em pé, deitado, sentado); movimentos (levantar, baixar, subir, descer); de formas (cheio, vazio, pouco, muito); de qualidade (cheio, vazio, pouco, muito). Assim, pode-se perceber que a orientação espacial vai muito além de conceitos como dentro, fora, em cima, embaixo, possibilitando à criança uma maneira de se relacionar com o mundo, de maneira complexa.

Orientação temporal

A orientação temporal está intimamente relacionada com a orientação espacial, pois quando o sujeito se desloca em um determinado espaço, ele o faz em um dado tempo (Oliveira, 2012). Porém, a percepção temporal se dá através de ritmos, conceitos de duração, intervalos, continuidade, simultaneidade e sucessão.

Outro elemento, considerado importante para a aquisição dessa função psicomotora, é o som; por meio dele a criança pode experimentar situações que envolvem duração, alternância e simultaneidade. As percepções do "depois", "antes" e "agora" são extremamente importantes para língua falada e escrita; logo, é importante que, tanto em casa quanto na escola, as crianças possam vivenciar tais percepções, já que são conceitos abstratos, de difícil compreensão, necessitando de treino diário.

Algumas dimensões do tempo que a criança necessita adquirir para poder ter uma melhor compreensão do presente, passado e futuro, de acordo com Frank, Land, Popp e Schack (2014) são: sequência de ações (habilidade para organizar fatos); noções básicas de temporalidade (agora, ontem, amanhã etc.); velocidade (movimentos lentos e acelerados); duração (tempo gasto para realizar uma determinada tarefa); ritmo (lento, acelerado, cadência).

Coordenação motora ampla

A coordenação motora ampla, também denominada de coordenação global, concerne a atividades dos grandes músculos, dependendo da capacidade postural do sujeito (Oliveira, 2012). Por meio do desenvolvimento do equilíbrio, a criança vai se tornando cada vez mais capaz de realizar movimentos coordenados. Com este tipo de coordenação, o sujeito também será capaz de dissociar os movimentos, no qual cada membro é capaz de realizar um movimento ao mesmo tempo. Muitas crianças já chegam à educação infantil apresentando certo domínio da coordenação motora ampla, porém outras apresentam mais dificuldades, cabendo ao professor avaliar as aquisições anteriores, devendo observar a relação entre postura e controle do corpo, corrigindo, caso necessário.

Coordenação Motora Fina

A coordenação motora fina constitui um aspecto particular da coordenação motora ampla, sendo compreendida como a capacidade do sujeito de preensão por meio das mãos, conhecendo cada vez mais os objetos que fazem parte de seu meio ambiente (Magill, 2011). A escrita começa a ser possível, a partir do momento em que o sujeito passa a ter maior destreza do seu braço em relação ao ombro, conseguindo chegar cada vez mais perto do controle da preensão sobre os dedos (Kambas et al., 2010). Experiências de lançar e pegar são importantes para a escrita, assim como o desenho e o grafismo.

Equilíbrio

Para que exista coordenação, deve existir equilíbrio, esta função psicomotora básica é fundamental para a sustentação e manutenção do corpo humano (Alves, 2008)

Observa-se que ao propor atividades lucidas em observação a psicomotricidade vale optar por atividades que valorizem a descoberta do próprio corpo; o controle da respiração; a velocidade; a interação com os pares; os sons; a percepção espacial; percepção sensorial a força. As atividades de circuitos são bem valiosas, favorecendo o rodízio dos objetivos. Além dos aspectos técnicos do circuito psicomotor, a ludicidade e a utilização de ambientes e materiais diversificados, são aspectos que contribuir para resultados resultado positivos do planejamento, uma vez que as condições do ambiente, as oportunidades para a prática de novos movimentos e o encorajamento para as novas experiências, são essenciais para o aprimoramento dos movimentos fundamentais (GALLAHUE; OZMUN, 2003; CAETANO et al., 2005).

O professor pode trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora por meio de brincadeiras e jogos que envolvam objetos de encaixar ou blocos para empilhar. Isso vai fazer com que a criança reconheça formas, e também ajudar na 15 compreensão da relação espacial, além de auxiliar a criança a construir e destruir, pegar e arremessar (SENDIN, 2011). A brincadeira deve ser vista como um mecanismo que gera transformações muito importantes no desenvolvimento infantil e não como um simples ato que está presente na rotina habitual da criança. O professor deve ter conhecimento de que o meio lúdico agrega vários benefícios na infância, bem como melhorar o entrosamento entre as crianças e entre elas e os adultos, ajudando nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social (CARDIA, 2011). Brincadeiras com música também podem ser trabalhadas por meio da ludicidade, onde as crianças podem exercitar o ritmo e expressão. Além disso, o trabalho com música pode auxiliar a criança a reconhecer partes importantes e fundamentais do corpo, como cabeça, pés, mãos, braços, pernas; trabalhando também a lateralidade através de comandos na música como “braço direito”, “perna esquerda”, “pra frente”, “pra trás”, entre outros (SENDIN, 2011). Diferentes tipos de brincadeiras podem ser realizados com o objetivo de desenvolver a atenção, concentração, raciocínio lógico, coordenação motora grossa e fina, controle da

ansiedade e agressividade, noção espacial, ritmo, percepção corporal, melhorar a atenção e concentração e desenvolver o esquema corporal, uma vez que essa brincadeira destaca não só o caráter revelador da imagem de seu corpo, mas também evidencia a imagem dos outros com quem a criança se relaciona (FREIRE, 1997). O ambiente deve ser organizado de modo que a criança se sinta segura e acolhida, favorecendo, assim, que a mesma tenha maior qualidade na aquisição de conhecimentos sobre si mesma, sobre o espaço no qual está inserida, e, também, irá maximizar o processo de aprendizagem (SANCHEZ, 2003).

É na Educação Infantil que a psicomotricidade irá adquirir o seu espaço no desenvolvimento das crianças. O desenvolvimento global da criança tem a necessidade no meio escolar quando os estágios do desenvolvimento da psicomotricidade estão por vir que será por volta dos 06 anos de idade.

4. Considerações Finais

A psicomotricidade tem por princípio o desenvolvimento das faculdades sensoriais e mentais da criança de forma equilibrada. Com isso abrindo caminho para a livre expressão, a qual é de extrema importância no incentivo a criatividade.

Durante o processo de desenvolvimento a criança evolui física, intelectual e emocionalmente, porém, sua primeira evidência de normalidade em seu desenvolvimento é através das manifestações motoras.

É necessário que a criança esteja em contato com diversas situações, no intuito da busca de soluções aos problemas e para a construção do conhecimento. O lúdico vem dar suporte a esse fator, pois brincando a criança descobre soluções. Pular, correr, subir e descer, fará com que a criança experimente, medindo assim sua capacidade e com isso conhecendo seus limites.

Para que a criança faça inúmeras descobertas durante sua passagem pela Educação Infantil, ela precisa encontrar um ambiente agradável e rico em estímulos, onde deve ser o lugar de brincar e aprender.

Descobertas estas acontecerão se à criança for permitido o contato com atividades de livre expressão, que garantam a liberdade da criação, e para a estruturação das áreas psicomotoras são necessárias atividades organizadas e específicas. Atividades estas devem respeitar o ritmo individual de cada criança.

Lembrar que a dimensão corpórea vai para além dos movimentos, do equilíbrio e da força. Remete também ao seu estado psíquico o seu interno. Proporcionar a criança ainda pequenas condições para que ela se encontre em seu corpo, através suas interações, seus desafios, frustrações e conquistas, pode revelar os processos na conquista de sua autoestima.

Na prática da psicomotricidade, a relação mente-corpo passa pela ação motora e psíquica que permitem efetuar o despertar da consciência corporal, através dos movimentos e dos pensamentos, passando também pela história afetiva do indivíduo, a maneira de viver o seu corpo dá origem à elaboração e a evolução da imagem do corpo e a psicomotricidade permite descobri, redescobrir e viver melhor o corpo, o mais importante não são os métodos, as técnicas e os instrumentos , apesar de indispensáveis, mas sim permitir do desabrochar da evolução positiva tanto na relação consigo mesmo e com o externo.

É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm, como um de seus objetivos, o respeito pela indivisibilidade entre as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, demonstrando que o trabalho a ser realizado requer um constante aprimoramento e renovação de conhecimentos, uma vez que a educação infantil é responsável por deixar grandes marcas no desenvolvimento global da criança, atuando de maneira preventiva.

A psicomotricidade precisa apresentar-se como suporte para o processo educacional. Possibilitando assim, a criança movimentar-se por si própria, conhecendo o espaço físico e as relações a sua volta. Portanto, a psicomotricidade aliada as brincadeiras ocupam um lugar muito importante na educação infantil, sobretudo na primeira infância, em razão de que se reconhece que existe uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais.

Referências Bibliográficas

ASP, Associação Brasileira de Psicomotricidade. O que é Psicomotricidade. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/. Acessado em: 30 de abril de 2023.

Alves, F. (2008). Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

BARRETO, S. J. (2000). Psicomotricidade: Educação e reeducação. Blumenau: Acadêmica. [Links]

CARDIA. J. A. P. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação. Londrina. Ano V. N. 9. jul./

dez. 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 224 p.

Fonseca, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FRANK, C., Land, W. M., Popp, C., & Schack, T. (2014). Mental Representation and Mental Practice: Experimental Investigation on the Functional Links between Motor Memory and Motor Imagery. PLoS ONE (Bethesda), 9(4), 17-35. [Links]

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 224 p.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2003

GONÇALVES, A. A. Psicomotricidade na educação infantil: a influência do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. 2004. 39 f. Monografia (Especialização em Psicomotricidade). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: . Acesso: 30.abril. 2023.

Junior, Lino Macedo. Campinas, São Paulo, Brasil . Publicado em 01/03/2017. Disponivel https://www.psicomotricidadepositiva.com.br/ludicidade-e-psicomotricidade-diferencas-e-semelhancas/.

KAMBAS, A., Fatouros, Y., Christoforidis, C., Venetsanou, F., Giannakidou, D., & Aggeloussis, N. (2010). The effects of Psychomotor Intervention, on Visual-Motor Control as a Graphomotor aspect in preschool age. European Psychomotricity Journal (Greece), 3(1), 54-61. [Links]

LISBOA, Antonio Márcio Junqueira. O seu Filho no dia a dia: Dicas de um pediatra Experiente. Vol.3 Brasília: Linha Gráfica, 1998.

SÁNCHEZ, P. A. et al. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003. SANTOS, C. S. et al. A criança e seu desenvolvimento psicomotor. Porto Alegre, 2007. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2012.

SANTOS, E. L. S; CAVALARI, N. Psicomotricidade e educação infantil. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, v. 1, n. 3, p. 149-163, 2010. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 2. ed. São Paulo: Martins

SENDIN. M. M., Manual de atividades lúdicas: Brincar. São Paulo, 2011. Disponível em Acesso em: 22 Abr. 2017.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

MAGILL, R. A. (2011). Motor learning and control: Concepts and applications. McGraw-Hill, New York: NY. [Links]

NEGRINE, Airton. Educação Psicomotora: lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

NICOLA, M. Psicomotricidade: Manual Básico. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

OLIVEIRA, G. C. (2012). Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes. [Links]

PINTO, Kelly. A Psicomotricidade na Educação Infantil. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. Psicomotricidade Escolar. Rio de Janeiro, Walk editora, 2008.

QUEIROZ, T. D; JORDANO, I. Atividades práticas de dinâmicas de grupo e sensibilizações: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Rideel, 2010.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS CAMINHOS PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR

MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade regular. É uma forma de garantir o direito à educação para aqueles que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola na idade adequada. A EJA é uma importante ferramenta para combater a evasão escolar, que é um dos principais problemas enfrentados pela educação no Brasil. A evasão escolar é o abandono do aluno antes de concluir seus estudos e pode ocorrer em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A EJA é uma forma de atrair aqueles que já abandonaram a escola ou estão em risco de fazê-lo. Ela oferece uma oportunidade de retomar os estudos e adquirir conhecimentos que podem ser fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional. As contribuições da EJA para evitar a evasão escolar são diversas. Uma delas é a

flexibilidade de horários. Como muitos alunos adultos trabalham durante o dia, as aulas da EJA podem ser realizadas à noite ou aos finais de semana, adaptando-se às necessidades dos estudantes. Outra contribuição importante é a possibilidade de adequar o conteúdo ao perfil do aluno. Como muitos alunos adultos têm experiências de vida e conhecimentos prévios, a EJA pode ser personalizada para atender às necessidades específicas de cada um. A EJA também pode contribuir para a inclusão social e a redução das desigualdades. Ao oferecer uma oportunidade de educação para aqueles que foram excluídos do sistema educacional, a EJA pode ajudar a promover a igualdade de oportunidades e a reduzir a exclusão social.

Palavras-chaves: Conhecimentos Prévios; Igualdade; Oportunidades.

INTRODUÇÃO

Apesar de todas as contribuições da EJA, ainda existem desafios a serem superados para evitar a evasão escolar. Um deles é a falta de incentivo e apoio por parte das famílias e da sociedade em geral. Muitas vezes, os alunos adultos que retornam à escola são vistos como "atrasados" ou "fracassados", o que pode desmotivá-los e levá-los a abandonar os estudos novamente.

Outro desafio é a falta de recursos e investimentos na educação. Para que a EJA possa oferecer uma educação de qualidade e atrativa, é necessário investir em infraestrutura, materiais didáticos, formação de professores e outras medidas que possam melhorar a qualidade do ensino.

Além disso, é preciso garantir que a EJA seja acessível a todos os que desejam estudar. Para isso, é necessário oferecer bolsas de estudo e outras formas de apoio financeiro para aqueles que não têm condições de arcar com as despesas do curso.

A Educação de Jovens e Adultos oferece flexibilidade de horários, personalização do conteúdo e outras medidas que podem contribuir para a inclusão social e a redução das desigualdades. No entanto, é preciso superar os desafios e investir na educação para que a EJA possa oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos.

Estudos que analisam as trajetórias educacionais demonstram que a evasão escolar é influenciada por fatores relacionados à origem socioeconômica e às desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade, dentre outros aspectos. É importante ressaltar que a ideia de que existe uma idade apropriada para a educação não é sustentável nos dias atuais, uma vez que a educação é um processo contínuo que se estende ao longo da vida.

Nesse sentido, a educação de adultos é um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e institucional, permitindo que os indivíduos adquiram conhecimentos de diversas naturezas e, assim, possam dar significado às suas vidas, crescer como seres humanos e se integrar à sociedade por meio desses saberes. Dessa forma, a educação de adultos não se restringe apenas à alfabetização, uma vez que pode ser desenvolvida sob diferentes abordagens e objetivos.

Segundo Oliveira (1999, p.10):

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida.

O objetivo principal deste estudo é investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é frequentemente buscada por ex-alu-

nos do ensino médio que desejam retomar seus estudos. Será realizado um levantamento para entender os motivos que levam esses indivíduos a retornarem aos estudos após um período de afastamento. A evasão escolar é um problema bastante comum e pode ser causada por diversos fatores, que também serão considerados nesta análise.

A EJA tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO. 2001, p. 10)

Justifica-se esse artigo por perceber que não só o Brasil, mas em pesquisas o mundo todo sofre com o abandono escolar. Entre algumas pesquisas podemos observar que o Brasil tem uma taxa muito alta de abandono escolar, sendo o terceiro maior do mundo no abandono no ensino médio.

Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no seu art. 205.

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

Principais causas e consequências na evasão escolar, porque o aluno larga os estudos, e muitas vezes só retoma depois de meses ou anos. São vários motivos, várias circunstâncias. Quais os problemas que surgem ao retoma os estudos depois de tanto tempo sem estudar, se interfere no desenvolvimento quando está de volta presente nas aulas.

A EDUCAÇÃO DE JIVENS E ADULTOS (EJA) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O RETORNO AOS ESTUDOS

Hoje em dia, as pessoas são submetidas a uma grande quantidade de exigências para alcançar um emprego de qualidade, com boas condições e salário. Essas exigências incluem habilidades como criatividade, capacidade de propor soluções, dinamismo e participação ativa, entre outras.

Todas essas habilidades requerem uma maior participação social e uma compreensão mais profunda da sociedade e de como ela funciona. Para adquirir esses conhecimentos e habilidades, é necessário ter acesso a diversas fontes de informação e conhecimento que possibilitem atuar de forma mais efetiva na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e progresso da mesma.

Segundo Paulo Freire (2001):

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprendem dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 2001, p. 23).

De acordo com Trindade (2006):

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não lhe exigiam. Porém, conforme os séculos foram se passando, a sociedade foi evoluindo adquirindo novos conhecimentos, avanços nas ciências e meios de comunicação, e as pessoas de classes mais altas começaram a se alfabetizar para ter acesso a esses novos conhecimentos, mas ser alfabetizado ou não, ainda não alterava a vida das pessoas (TRINDADE, 2006).

Por meio das citações acima percebe-se que a EJA exerce um papel fundamental para continuidade dos estudos de Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa atender às necessidades de pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade adequada. A alfabetização e o letramento são fundamentais nessa modalidade, pois permitem ao aluno adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para participar ativamente da sociedade.

A alfabetização é o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, o aprendizado do código linguístico. Já o letramento vai além da alfabetização, pois envolve a compreensão e a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. O letramento, portanto, é a capacidade de compreender e produzir textos de diferentes gêneros e em diferentes situações comunicativas.

Na EJA, é comum encontrar alunos que possuem dificuldades em relação à alfabetização e ao letramento, seja por falta de oportunidade ou por terem abandonado a escola muito cedo. Por isso, é fundamental que a EJA adote metodologias e estratégias adequadas para atender às especificidades

desses alunos.

Uma das principais estratégias para a alfabetização e o letramento na EJA é a utilização de materiais didáticos que estejam de acordo com a realidade dos alunos e que permitam uma aprendizagem significativa. Além disso, é importante que os professores estejam preparados para trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias que estimulem a participação ativa dos mesmos e a troca de experiências e conhecimentos.

Outro aspecto importante é a valorização da cultura e das vivências dos alunos na sala de aula. É fundamental que a EJA respeite e valorize a diversidade cultural desses alunos, permitindo que eles se sintam acolhidos e motivados a aprender.

Além disso, é importante que a EJA promova o letramento crítico, ou seja, a capacidade de compreender e interpretar textos de diferentes gêneros e de analisar criticamente informações e notícias veiculadas na mídia. Isso permite aos alunos desenvolverem um pensamento crítico e uma postura reflexiva diante dos desafios e problemas sociais.

A alfabetização e o letramento na EJA contribuem significativamente para a formação de cidadãos capazes de exercerem seus direitos e deveres na sociedade. Através da educação, é possível promover a inclusão social e combater a exclusão e a desigualdade. Por isso, é fundamental que a EJA seja valorizada e vista como um direito de todos os cidadãos brasileiros, independentemente da idade ou das condições socioeconômicas.

É importante que a EJA adote metodologias e estratégias adequadas para atender às especificidades desses alunos, valorizando a diversidade cultural e

promovendo o letramento crítico. A EJA é um direito de todos os cidadãos brasileiros e deve ser valorizada como uma ferramenta essencial para a inclusão social e o combate à exclusão e à desigualdade.

A ausência de competências básicas de alfabetização pode impedir o progresso de um indivíduo em todas as fases da vida. Na infância, a falta dessas habilidades pode prejudicar o desempenho escolar, na juventude pode resultar em exclusão do mercado de trabalho e, como pais, a falta de alfabetização pode impedir que apoiem a aprendizagem de seus filhos. Esse ciclo intergeracional dificulta a mobilidade social e impede o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Essa ideia é reforçada por Paulo Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Pessoas com baixo nível de alfabetização podem não ser capazes de ler um livro ou jornal, entender os sinais de trânsito ou etiquetas de preços, entender o horário de um ônibus ou trem, preencher um formulário, ler instruções sobre medicamentos ou usar a internet.

Assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida é uma peça fundamental para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos na Agenda 2030 das Nações Unidas. Para construir uma sociedade culta, livre e igualitária, é necessário garantir a universalização da educação básica. A série de livros dedicados à alfabetização busca oferecer modelos e estratégias para formar cidadãos capazes de exercer seus direitos na sociedade do século XXI.

Ao analisar a história da educação de jovens e adultos, podemos perceber que a oferta dessa modalidade educacional surgiu em decorrência de duas circunstâncias: a necessidade de garantir o acesso à educação para aqueles que não tiveram essa oportunidade na infância ou juventude, e a crença de que o amplo acesso à educação produz benefícios significativos, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo.

Ao longo das últimas décadas, a evolução da alfabetização foi marcada por três orientações distintas e, por vezes, opostas, que influenciaram tanto os sistemas públicos como privados de ensino. Entretanto, todas essas orientações têm em comum o objetivo de compensar os excluídos e estar relacionadas a propostas ideológicas ou políticas.

O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender às necessidades de pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade adequada. O papel social da EJA é, portanto, bastante significativo, pois ela tem o potencial de promover a inclusão social e a cidadania, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

Um dos principais papéis da EJA é o de promover a inclusão social. Através da educação, a EJA possibilita que pessoas que foram excluídas do sistema educacional possam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para participar ativamente da sociedade. Isso permite que essas pessoas exerçam seus direitos e deveres civis e políticos, além de terem mais oportunidades de trabalho e de desenvolvimento pessoal.

Além disso, a EJA contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, ca-

pazes de compreender e atuar na realidade social em que vivem. Através da educação, a EJA permite que os alunos desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo, que lhes permite analisar e compreender as questões sociais e políticas do país.

Outro papel importante da EJA é o de promover o desenvolvimento econômico e cultural do país. Através da educação, é possível formar profissionais qualificados e capacitados para atuarem em diferentes áreas do mercado de trabalho. Além disso, a educação também contribui para o desenvolvimento cultural do país, pois permite que as pessoas tenham acesso a diferentes formas de conhecimento e cultura.

A EJA também tem o papel de valorizar a diversidade cultural e de respeitar as diferentes formas de conhecimento e saberes populares. É importante que a EJA adote uma abordagem pedagógica que valorize as experiências e vivências dos alunos, permitindo que eles se sintam acolhidos e motivados a aprender.

Por fim, a EJA tem o papel de promover a formação continuada dos professores, a fim de que eles possam atuar de forma mais adequada e eficiente junto aos alunos dessa modalidade de ensino. É importante que os professores da EJA estejam preparados para trabalhar com alunos que possuem especificidades e necessidades diferentes das dos alunos do ensino regular.

Em conclusão, o papel social da Educação de Jovens e Adultos é bastante significativo, pois ela tem o potencial de promover a inclusão social e a cidadania, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e cultural do país. É importante que a EJA valorize a diversidade cultural e respeite as diferentes formas de conhecimento, além de promover a formação continuada dos professores. A EJA é uma modalidade de ensino que deve ser valorizada e vista como um direito de todos os cidadãos brasileiros, independentemente da idade ou das condições socioeconômicas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece inúmeros benefícios para aqueles que abandonaram os estudos. No entanto, poucas pessoas conseguem alcançar a alfabetização plena, já que a maioria da população possui apenas um nível superficial de escrita, sendo considerados analfabetos funcionais.

[...] a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada uma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência (PERINI, 1998 apud, BRITO, 2012, p. 95)

Essa problemática tem crescido a cada ano, pois apesar da diminuição do analfabetismo, a população não sabe fazer uso efetivo das práticas de leitura e escrita. São diversos fatores que tem contribuído para o analfabetismo funcional:

Fatores diversos podem ser apontados, desde a formação deficiente no período escolar, a baixa escolaridade, o desinteresse pela leitura na sociedade (causado, sobretudo pelo desprestígio da escrita e do magistério) a concorrência entre a leitura e todos os meios de comunicação de massa, a onipresença do computador, a desvinculação criada entre o diploma e o sucesso em diversas carreiras, a criação artificial de ídolos semialfabetizados, o preço do papel e dos insumo necessários à impressão, que encarecem demasiadamente o livro, políticas equivocadas de incentivo à leitura e muito outros (COSTA, 2009, p. 26).

Observa-se que muitos dos fatores que levam à evasão escolar, desemprego e baixos salários estão relacionados a problemas na cultura do país, que tem perdido seus valores e se desviado de um caminho progressivo. Essas questões têm gerado novas situações preocupantes, como a violência urbana, que tem aumentado significativamente no Brasil.

Por isso, é fundamental ter uma educação de qualidade que promova o letramento, pois a leitura é uma ferramenta importante para adquirir conhecimento e estabelecer valores que serão úteis para a vida. A educação pode ser vista como um corrimão para o aluno, ajudando-o a se guiar no caminho certo e a se tornar um cidadão consciente.

A atuação da escola na formação de leitores de primeiras letras pode resultar acréscimo significativo de valores humanos, sociais, econômicos, científicos, filosóficos, sociológicos, psíquicos, artísticos e tantos outros. A iniciação da criança nas habilidades de leitura abre-lhe portas ao conhecimento. A competência da leitura, adquirida nas trocas que, enquanto leitor, ela realiza, aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode mantê-la conectada a toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade e registrada em formato de textos escritos. A força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida. (COSTA, 2009, p. 23).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz inúmeras contribuições para a sociedade. Ao alfabetizar um aluno de EJA, não estamos apenas ensinando-o a ler e escrever, mas também a refletir sobre o que é lido e escrito. Gradualmente, o aluno começa a apreciar a leitura, adquirir conhecimentos, se tornar crítico, estabelecer valores e refletir sobre o mundo ao seu redor. Isso supera as expectativas que ele possuía em relação aos seus estudos e aprendizagem.

Portanto, é necessário mudar o olhar da educação, das escolas e dos professores em relação à EJA. Não se trata apenas da aquisição do código escrito, mas sim de algo mais complexo, que contribui para a mudança de práticas e valores, e, consequentemente, para o crescimento e a evolução da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos países latino-americanos, a educação de adultos é vista como algo destinado aos pobres e àqueles que têm necessidades básicas de aprendizagem. Reconhecer e exigir que a Educação de Jovens e Adultos seja considerada um direito requer um esforço sustentado de informação e mobilização pública em torno desse direito. Usar a EJA como um elemento transformador da sociedade, capaz de criar oportunidades de melhoria das condições de vida dos mais vulneráveis, é uma questão de política pública.

Em países desenvolvidos com poucos problemas de escolaridade, a Educação de Jovens e Adultos é orientada para o trabalho e a formação profissional. Nos países com menor nível de desenvolvimento e altos índices de analfabetismo, como o Brasil, o objetivo principal da EJA deve ser a continuidade da escolaridade.

Independentemente do nível de desenvolvimento do país, a Educação de Jovens e Adultos deve ser apresentada como uma ação polarizada entre a justiça social e a economia, oferecendo atividades culturais e sociais destinadas a cidadãos que nunca tiveram a oportunidade de entrar ou sair do sistema educacional.

Em conclusão, a Educação de Jovens e Adultos é uma parte essencial para permitir a continuidade dos estudos daqueles que não tiveram a oportunidade de concluí-la no tempo certo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. da. A Educação de Jovens e Adultos em Tempo de Exclusão. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAB, 2001.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira – (CF/88). Carta Magna, arts. 205 e 227. 5 de outubro de 1988.

BRITO, L. P. L. Letramento no Brasil. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013. BRILHANTE, L. H. A. A. Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina.

COSTA, M. M. Literatura, Leitura e Aprendizagem. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo. Cortez. 2001.

GOMES, E. C. A Escrita na História da Humanidade. Dialógica (Manaus), v. 1, p. 3, 2007.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF:

MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimentos e Aprendizagem. São Paulo: ANPED- Associação nacional de pesquisa e pós-graduação e educação n° 12, 1999.

ARTE-EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS E DESAFIOS

MÔNICA PINHEIRO LIMA FRANCO

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre uma das principais raízes culturais do Brasil e a importância de aprofundar o seu conhecimento, haja vista que uma das principais origens culturais do Brasil é africana, e a descoberta da identidade cultural de seu próprio país é um dos principais caminhos para entendimento de si próprio e do outrem, e para a contribuição da cidadania, desmistificando visões distorcidas que ainda persistem nos dias de hoje e tendo a arte-educação, sob a proposta triangular da educadora Ana Mae Barbosa, como caminho para efetiva abordagem dessas culturas em sala de aula, apontando os principais enfrentamentos para tal.

Levando em conta as fases do desenvolvimento humano e escolar, o estudo aplica-se aos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

Palavras chaves: Arte-Educação; Cultura Africana; Cultura Afro-Brasileira.

ABSTRACT

This article aims to reflect on one of the main cultural roots of Brazil and the importance of deepening their knowledge, there is a view that one of the main cultural origins of Brazil is African, and the discovery of the cultural identity of your own country is one of the major ways for understanding of itself and of others, and for the contribution of citizenship, demystifying distorted views that still persist today and taking the art-education, under the proposal of the triangular educator Ana Mae Barbosa, as path for effective approach of these crops in the classroom, pointing to the main clashes for such.

Taking into account the human development phases and school, the study applies to the two last years of elementary education.

Key Words: Arte-Education, African Culture, Culture Afro-Brazilian

1. Introdução

Educação através da Arte é forte mecanismo para o desenvolvimento individual e identificação de herança cultural e de sua apropriação e da evolução do senso crítico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) afirmam que

(...) A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais. Essa forma de compreensão da arte inclui modos de interação como a empatia e se concretiza em múltiplas sínteses. 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 nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN-ARTE, 1998, p.19-20).

De posse do entendimento da Arte como instrumento de identificação cultural é que a arte-educação, amparada na proposta triangular de autoria da educadora Ana Mae Barbosa, apresenta-se nesse artigo como caminho para abordagem da cultura africana e afro-brasileira, haja vista a amplitude dessa abordagem no ensino/aprendizagem, englobando a análise, interpretação e julgamento, a contextualização, a leitura de imagem e o fazer artístico.

O tema é amparado e justificado pela Lei 10.639, promulgada em 2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todos os Estados, sendo que as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" foi homologada no ano subsequente, prevendo que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, (3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (DCN – educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2004, pg.21).

O presente artigo tem como objetivo analisar a Arte, prevista na referida Lei 10.639/2003, como uma das disciplinas principais para desenvolvimento dos conteúdos de cultura africana e afro-brasileira, e apresentar caminhos possíveis para o enfrentamento da questão e principais desafios encontrados hoje para tal.

A metodologia utilizada abarca

pesquisa bibliográfica, constituída principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet.

O texto divide-se em Resumo, Introdução, Discussão e Considerações Finais.

2. Discussão

2.1. Apontamentos acerca da legislação vigente.

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996 já preconizava em suas linhas que "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" (BRASIL, 1996, pg.11).

Ainda assim, a Lei 10.639/2003 configurou-se uma grande conquista dos Movimentos Negros, pois reforça os pressupostos da LDB e sinaliza uma ação interdisciplinar, ao indicar que "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira". (BRASIL, 2003, pg.1).

Com a obrigatoriedade imposta pela nova lei, novos estudos e livros sobre a cultura africana e afro-brasileira vieram a ser publicados, buscando preencher uma grande lacuna dentro de uma historiografia geral contada somente pelo conquistador. Silva (2006, pg.11) aponta que:

(...) para legitimar a escravidão criou-se uma ideologia que, sendo eurocêntrica, aponta o africano como não portador de nenhum conhecimento, como "selvagem" ou "primitivo". Aos europeus caberia a tarefa de propiciar aos "nativos", os valores europeus – era o etnocentrismo agindo nessa "missão civilizadora".

Antes que mais de quatro milhões de africanos cruzassem o Atlântico para serem escravos em terras brasileiras, a África já tinha uma história. E muito antes dos europeus chegarem, foi palco de grandes reinos. O Egito, por exemplo, classificada pelos europeus como "cultura mediterrânea" e apresentado nos museus ao redor do mundo dessa maneira, situa-se na África, ora, seus faraós eram africanos. De posse desses fatos, como prosseguir com conceitos que colocam os africanos como povos bárbaros, sem civilização, entre outras denominações preconceituosas? (Silva; Calaça, 2006).

Essa visão equivocada do continente africano é o que vem permeando até agora o imaginário do nosso País, que, paradoxalmente, tem em sua população 43,1 % de habitantes pardos e 7,6 % de habitantes negros, segundo dados do último Censo Demográfico. Números que representam mais da metade da população, e não se configuram dados alheios, posto que é sabido que nossa herança étnica principal é africana.

Para resgatar sua própria identidade e resgatar a dívida que tem para com seus cidadãos de origem africana, urge à Nação Brasileira mergulhar nas dimensões profundas dessa herança africana. Essas verdades tem que ser ensinadas nas nossas Escolas, para restituir ao segmento majoritário da nossa gente o seu autorrespeito e sua dignidade, fontes do protagonismo histórico e da realização humana. (NASCIMENTO, A.1991, apud NASCIMENTO, E.L. 2008, pg.108).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014 e que estabelece uma série de metas a serem cumpridas dentro do seu prazo de vigência de dez anos, também traz em seu texto apontamentos acerca da temática da cultura africana e afro-brasileira. Dentro da meta de número 7, que versa sobre o fomento da qualidade da educação básica aponta como umas das 36 estratégias relacionadas no Plano, o seguinte:

7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (Gomes, A. V.A; Britto,T.F. Org. 2015, pg.249)

É necessário apontar que o próprio campo de Artes como disciplina e como área do conhecimento é algo relativamente recente em nossa legislação. A Educação Artística foi primeiramente incluída no currículo escolar em 1971, pela LDB, mas ainda como atividade. Apenas em 1996, com a Lei nº 9.394/96 que a arte veio a ser considerada obrigatória na educação básica. E isso ainda só foi possível devido à pressão de muitos educadores engajados pela Arte a partir da década de 80 e atentos ao que ocorria para fora de nosso País, e mobilizados pelo então recente movimento da arte-educação, vide a própria Ana Mae Barbosa (2009), referenciada nesse artigo.

Fica claro que a legislação atual, em amplo aspecto, deixa bem amparado a Arte como linguagem e área do conhecimento, assim como a necessidade de aplicar e desenvolver conteúdos sobre a temática africana e afro-brasileira para apropriação de nossas origens, desmistificações e enriquecimento cultural, mas tudo isso não garante sua efetivação.

Em análise e crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial a Pluralidade Cultural dos Temais Transversais, Barbosa (2007) adverte que há uma onda geral de fixar currículos nacionais, como parâmetros nacionais e outros eufemismos, resultado da autoridade de controle sob o governo, o que não significa uma melhora real na qualidade das unidades escolares e do ensino como um todo.

É preciso ir além do que está referenciado e buscar alternativas possíveis para que os textos legais se vejam verdadeiramente refletidos nas práticas educativas.

2.2. Principais desafios no enfrentamento do ensino da temática afro-brasileira e africana em sala de aula.

Uma das primeiras complexidades urge do próprio conhecimento sobre a África e do que é transmitido (ou omitido) sobre a História desse continente, dotado de uma enorme problemática de abordagem histórica por possuir inúmeros povos com distintos meios de organização social, além de outros fatores, como sua própria topografia variada e extensão territorial, correspondente a 22% da superfície sólida da terra segundo Wedderburn (2005). Além de ser sido, segundo todos os estudos científicos, o berço da espécie humana.

A África também carrega o fato de ter sido o único local no planeta Terra onde humanos sofreram experiências contínuas de escravidão em larga escala, antes e durante o comércio transatlântico. Sua história contada pelos conquistadores assassina suas origens e é vista pela luz do preconceito. Segundo Wedderbun (2005):

A racialização de tudo tocante à África é uma prática tão universalmente insidiosa que os próprios historiados nem a percebem mais como um elemento de violenta desumanização do ser humano africano. Sobre essas bases movediças que atentam contra o rigor científico se assentaram durante vários séculos os estudos sobre a África. (Wedderbun in Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, 2005, pg.140).

Esforços têm sido realizados sob o intermédio de novos estudos e publicações, o que escancara a problemática e ferida aberta produzida por séculos de racismo. A publicação em português dos oito volumes da História Geral da África, pela UNESCO, em 2010, representa um desses esforços, que objetiva "propiciar aos professores e alunos, e às pessoas de modo geral, um conjunto de conhecimentos e informação sobre o continente africano, os quais podem abrir novas possibilidades de tratamento de questões que atravessam seu cotidiano no interior da escola". (Silvério, 2013). A coleção, já disponível em diversas línguas, foi produzida por mais de trezentos especialistas sob a direção de um Comitê Científico Internacional. Toda a coleção está disponível para download gratuito no sítio da UNESCO.

No campo da Arte, a dificuldade inicial de abordagem já nasce da própria definição do que vem a ser arte africana e principalmente, arte-afro-brasileira. Roberto Conduru (2007) abre suas reflexões fazendo uma série de perguntas buscando essa definição, e nos dá uma pista extraída dos pensamentos de Maria Helena Leuba Salum "Qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e a religiosidade africanas tradicionais e, de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil" (Salum apud Conduru, 2007 pg.11)

Uma quantidade muito grande de professores atuantes não se sente aptos a trabalhar a temática ou até mesmo desconhecem o aparato da legislação. Barbosa (2005) relata que

Em dezembro de 2005, finalizei um projeto de pesquisa, com Rejane Coutinho e Heloisa Margarido Sales, financiado pelo Centro Cultural do Banco do Brasil de São Paulo, com 70 escolas em São Paulo. O objetivo da pesquisa era saber como os professores usam os materiais preparados para eles, acerca das exposições do CCBB-SP. Trata-se de uma das raras pesquisas feitas por uma instituição cultural. Em geral, as instituições produzem cursos e materiais para professores, mas não se interessam em saber como são usados e se realmente cumprem seu papel. Um dos aspectos que verificamos foi a dificuldade que os arte educadores tiveram em relação à Arte africana. A ideia mais geral dos professores foi propor a confecção de máscaras ou a pesquisa de fatos sobre a África na Internet, escolarizando os temas africanos, mantendo-os afastados do cotidiano brasileiro, incapazes de ver a cultura material da África como Arte (Barbosa in Pesquisas em Arte e Educação: recorte sociopolítico, 2005, n.p.).

Aponta Rosa (2006, pg.10), que: "Muitas vezes, por força de uma formação fragmentada ou mesmo inexistente, o professor não conseguiu sozinho construir ferramentas de reflexão mais apuradas para perceber os debates colocados na agenda social".

É merecido o destaque para a questão de que a disciplina de Artes tem uma trajetória de pouco mais de três décadas no País, e de que a matriz curricular sempre foi de domínio da cultura eurocêntrica, o que colaborou para afastar a arte de outros grupos culturais. (Rosa, 2006).

E reforça Arboleya (2009, s.n.) "A problemática relativa ao entendimento do ensino de artes como disciplina fundamental para a formação do educando é ainda recente no contexto da história da educação brasi-

leira".

Os principais fatores apontados indicam que o caminho é árduo, tanto nas especificidades contidas dentro da temática africana quanto na própria trajetória do campo de Artes no País, ainda que os documentos oficiais atuais apontem para uma nova direção.

2.3. Arte-educação e a proposta triangular: uma possibilidade para a abordagem da cultura afro.

A Proposta Triangular, inicialmente denominada Metodologia Triangular, foi desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e posta em prática no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC). A experiência permitiu que a autora sistematizasse a proposta na obra A imagem no ensino da arte, cuja primeira edição foi lançada no ano de 1991.

Essa proposta é oriunda de duas bases triangulares. Na primeira, de ordem epistemológica, situa-se os componentes de aprendizagem por três vertentes: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. No outro triângulo encontram-se as três influências para tal sistematização: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (Barbosa, 1998).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes, do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, também convergem para uma abordagem triangular, e a propósito da contextualização afirmam que "Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades". (MEC, 1998, pg.50).

A contextualização, um dos eixos da proposta triangular, possibilita a análise e reflexão das manifestações culturais, suas relações espaço/tempo, assim como suas funções, nos diferentes grupos étnicos e sociais. Através da contextualização é possível interagir com o nosso patrimônio material e imaterial de maneira muito mais efetiva.

"Contextualizar é estabelecer relações (...). É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade". (Barbosa, 2007, pg.38).

A multiculturalidade, referenciada nos documentos legais do País como Pluralidade Cultural diz respeito ao "conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira". (PCN, Pluralidade Cultural, 1998, pg. 19).

"Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional", aponta Barbosa (2009, pg.33) e complementa: " A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos" . (2009, pg.33)

Nossa principal herança cultural, um dos pilares do nosso código cultural, é africana. E a arte afro-brasileira está dentro de nossa História desde o início da construção da materialidade cultural do Brasil. Ao refletir sobre como trazer para a escola esse conhecimento, alguns apontamentos veem à tona. O principal deles é como interpretar os elementos formais dessa obra de arte. (Silva; Calaça, 2006).

A abordagem da arte, de qualquer grupo ou período histórico, precisa ser contextualizada para ser efetiva. Aos assuntos africanos isso se torna ainda mais urgente, haja vista tantos os mitos e preconceitos que foram se acumulando ao passar dos anos.

Barbosa aponta que

Uma criança negra que visite um museu que exiba arte ou "artefato" africano poderá sair de lá com seu ego cultural reforçado pelo conhecimento, apreciação e identificação com os valores vivenciais e estéticos da Arte Africana, ou completamente despossuído culturalmente e desidentificado com a gênese de sua cultura, dependendo da orientação que o profissional do museu que o receba der à sua visita. Já vi orientadores de museu, ao falarem de Arte Africana, se referirem apenas à escravidão e aos fazeres manuais dos escravos para contextualizar os objetos, e em nenhum momento, se referiam às suas qualidades estéticas. (Barbosa, 2007, págs. 91 e 92).

É possível observar que para a abordagem da temática africana e afro-brasileira, haja vista toda a complexidade que envolve essa raiz cultural, uma discussão linear em sala de aula não é suficiente. Por isso uma abordagem que envolva os três eixos se tornará mais efetiva, do que uma simples construção de máscara africana em datas comemorativas, apenas para citar um exemplo. O fazer artístico destituído de contextualização e de leitura da obra de arte não se torna efetivo construtor do conhecimento.

A leitura de obra de arte proposta na abordagem triangular é "questiona-

mento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica". (Barbosa, 2007).

Um bom exemplo de material que pode ser utilizado dentro de uma proposta triangular são os Roteiros de Visita do Museu Afro Brasil, disponíveis gratuitamente no sítio do museu. O Museu Afro Brasil é uma instituição pública, fundada em 2004 por Emanoel Araújo e subordinada à Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Os Roteiros de Visita propõem discussões e trazem questões relacionadas a algumas obras do acervo e são divididos em cinco temas: Arte e Religiosidade Afro-Brasileira, Festas. O Sagrado e o Profano, Arte Africana, Arte, adorno, design e tecnologia no tempo da escravidão e A mão afro-brasileira nas artes visuais.

Uma dessas reflexões pode ser observada no exemplo abaixo:



Tecido Bakuba, 60 x 341, Acervo Associação Museu Afro Brasil.

Fonte da imagem: Roteiro de Visita Museu Afro Brasil, Arte Africana (3).

O Roteiro propõe as seguintes questões para o objeto em questão:

- Quais padrões geométricos podem ser identificados no tecido?

- Quais formas se repetem na estrutura do desenho?

- Na nossa sociedade, as vestimentas possuem símbolo que nos identificam?

O Museu Afro Brasil também dispõe atualmente de um Programa de Formação de Professores, objetivando contribuir para o aprofundamento das reflexões teóricas e dispõe de atividades práticas para subsidiar a prática docente.

O educador dispõe hoje de mais ferramentas para trabalhar a temática. Com a promulgação da Lei 10.639/2003, um número maior de livros e artigos foram publicados, o que pode alicerçar melhor o arte-educador disposto a tornar efetivo o trabalho com essa temática.

3. Considerações Finais

Apesar dos termos multiculturalidade, pluralidade, afrodescendência e outros mais que remetem à nossa História e a trajetória do negro africano no Brasil estarem mais em discussão em nosso País do que estiveram há cerca de duas décadas atrás, por exemplo, a discriminação quanto a o negro e a cultura africana e afro-brasileira persiste. Não coube a esse trabalho o propósito de investigar todas as inúmeras variáveis que culminam nessa afirmação, por aí já se tratar de necessidades de vários estudos individualizados, diante da magnitude e complexidade do assunto.

Durante o período escravagista, milhões de africanos foram trazidos para cá. A História sempre contou a África da pós-invasão europeia, e não a África que existia antes, a África que possuía reinos, saberes, cultura. Um continente avançado em muito, até mesmo nas técnicas de navegação, por exemplo. As antigas civilizações africanas foram praticamente riscadas e ignoradas da História Mundial e quando lembradas, tidas como cultura inferior ou primitiva. Os livros de Artes também contribuíram para essa visão. O currículo de Artes, até muito pouco tempo atrás, era totalmente permeado pela visão eurocêntrica.

A Lei 10.639/2003 seguramente se apresentou como um importante passo para o resgate da identidade e pertencimento diante da cultura africana e afro-brasileira que perpassa todas as linguagens da arte, assim como a Literatura e, claro, a própria História do Brasil. Porém, ainda existem muitos obstáculos para sua efetividade dentro do ambiente escolar e fora dele, alguns desses elencados nesse artigo.

A disciplina de Artes, enquanto linguagem e conhecimento, é crucial nessa batalha, sob os pressupostos da arte-educação e de uma proposta que agregue a contextualização, tão fundamental para entendimento e

análise dos assuntos integrantes da temática afro, quanto de uma leitura de imagem amparada numa real reflexão. É através desses eixos, que o fazer artístico se proporá a uma noção verdadeira de enriquecimento cultural e pertencimento dessa cultura, tão necessária para a construção de cidadãos conscientes e seres pensantes, e dos ideais de democracia e igualdade que tanto almejamos.

4. Referências

ARBOLEYA, V.J. Arte Africana no Currículo Escolar: Novos Olhares e Novas Reflexões. In: Arte e Educação. Revista África e Africanidades – Ano 2 – n. 7 – Novembro, 2009.

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A.M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. Educação & Realidade, v. 30, n. 2, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 28/10/2014.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONDURU, R. Arte afro-brasileira. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

GOMES, A.V.A; BRITTO, T.F. (Org.) Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico] : construção e perspectivas. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara : Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. Disponível em http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/livros-eletronicos/plano-nacional-de-educacao-pne. Acesso em 06/10/2015.~

_____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 28/10/2014.

NASCIMENTO, E.L. (Org). A Matriz Africana no Mundo, Col.Sanfoka. São Paulo: Selo Negro, 2008.

ROSA, M.C. Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/2003, in Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, Minas Gerais, 2006.

SILVA, D.M; CALAÇA, M.CF. Arte africana e afro-brasileira. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

WEDDERBURN, C.M. Novas bases para o ensino da África no Brasil. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

NELMA GOMES RODRIGUES

RESUMO

Este trabalho tem como tema bullying como forma de violência na escola, e tem o objetivo de examinar e discutir a respeito da responsabilidade das escolas frente ao bullying sofrido por um aluno, buscando definir a responsabilização dos estabelecimentos de ensino, mostrando que a vítima tem direito à reparação. Como a instituição de ensino, tem por dever resguardar a integridade física e psicológica de seus alunos, mostra-se importante debater a natureza da responsabilidade civil das escolas por atos agressivos cometidos por seus alunos. A metodologia utilizada é por meio de referências bibliográficas. Os resultados e discussões mostram que o fenômeno bullying vem crescendo de forma desenfreada em nossa sociedade, causando dor e sofrimento psicológico em suas vítimas, não podendo ser encarado como algo inofensivo. Conclui-se então que a partir da análise do comportamento, procurando demonstrar que as consequências do bullying escolar afetam a todos os envolvidos, entende-se que existem práticas pedagógicas para combater essa violência.

Palavras-chave: Responsabilidade das escolas; Bullying; Violência Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Na década de 2000 o fenômeno do bullying ganhou projeção na mídia nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática – a palavra bullying retorna no buscador Google cerca de 12 milhões de páginas, sendo que apenas 2,5% delas são de sites em língua portuguesa. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação.

Abordou o tema, ainda que de forma indireta. A utilização do conceito apresenta algumas fragilidades. O próprio termo bullying causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro.

Como resultado, o bullying ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados.

No entanto, sua prática é imediatamente reconhecida e associada a episódios de maus tratos na escola, fenômeno presente e conhecido de todos. Há, portanto, grande dificuldade em diferenciar o bullying de outras formas generalizadas de relações agressivas entre os alunos, em especial entre os adolescentes. Dessa forma, optou-se por se utilizar, ao longo da realização da pesquisa, o termo maus tratos para se referir aos atos violentos entre os estudantes fossem eles de natureza física, verbal, psicológica ou sexual.

Este estudo procura identificar e dar luz aos episódios de violência e maus tratos entre pares no ambiente escolar, que, como se verá, traduzem uma cultura contemporânea em que as formas de relação social merecem novos cuidados, em especial dos gestores da educação. Através de dados quantitativos e qualitativos, este estudo buscou conhecer as situações de violência entre pares e de bullying em escolas brasileiras.

A metodologia empregada para sua elaboração foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação. Assim a pesquisa foi realizada a partir de buscas na literatura de obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. De vital importância para a realização do estudo proposto, no sentido de formulações pessoais de conceitos e esclarecimentos, foram as opiniões expostas em livros, revistas, artigos e estudos publicados, inclusive na Internet.

Casos de violência nas escolas brasileiras são denunciados toda semana.

Infelizmente, o problema não é a hipérbole criada pela mídia, mas a realidade que milhares de professores de escolas públicas e privadas enfrentam todos os dias.

Entre os casos de violência mais frequentes, podemos citar as ameaças de alunos a professores, principalmente quando se trata de maus resultados escolares. Nem sempre uma nota abaixo da média é vista como um alerta para o aluno melhorar e estudar mais: para muitos alunos, a nota é vista como uma transgressão pessoal. Alguns permanecem em confronto verbal, outros partem por agressão física ou danos à propriedade do professor, principalmente carros (pneu furado é o relato mais comum). Saquear o patrimônio escolar e invadir salas também fazem parte da extensa lista de atitudes violentas no ambiente escolar. No en-

tanto, o tipo de violência mais comum é entre os próprios alunos.

Embora a violência física seja muito mais manchete, é a violência moral que mais assusta os professores em todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Xingamentos, gestos obscenos, perturbação, indisciplina. Problemas que atrapalham o andamento das atividades pedagógicas e as relações dentro da escola. Casos de bullying - violência moral entre os próprios alunos - também chocam educadores e familiares, chegando a atravessar os muros da escola e entrar em um ambiente virtual onde situações incômodas envolvendo alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

Identificar as causas da violência escolar é uma tarefa desafiadora que requer muitas informações, estatísticas, pesquisas e até suposições. Possíveis fontes de violência incluem, entre outras, problemas familiares e de relacionamento, baixa autoestima, falta de segurança, drogas, baixo envolvimento dos familiares, exclusão social. De fato, as situações de violência no ambiente escolar refletem os problemas sociais e o clima violento presente no país e no mundo.

Porém, sabe-se que a solução para a violência não está apenas na repressão, mas em um projeto político-pedagógico que contemple também outras instâncias além do ensino-aprendizagem. É necessário envolver familiares, comunidade e poder público para discutir o problema e planejar novas medidas para minimizar o problema. Afinal, aprendemos novos valores e perspectivas não só na escola.

Uma solução que as escolas têm encontrado é envolver cada vez mais os alunos em projetos fora da sala de aula que tornem a experiência acadêmica muito mais ampla e prazerosa do que as aulas tradicionais. É preciso que o professor perceba que, às vezes, se a turma está passando por situações de conflito, é melhor estimular uma conversa do que dar uma aula que não vai ser bem aproveitada. Se o estudo dos conteúdos é importante, é necessário, sim, apoiar a criação de laços de solidariedade entre a comunidade acadêmica, fornecer subsídios para o pleno exercício da cidadania e preparar os alunos para uma vivência ética na sociedade.

2. DESENVOLVIMENTO HISTORICO

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = "bully") que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, sejam verbais ou físicas, deliberadas e repetidas, que ocorram sem motivo aparente, e cometidas por uma ou mais pessoas, causando dor e sofrimento, com o objetivo concomitante de intimidar ou atacar outras pessoas sem capacidade ou possibilidade de autodefesa, é realizado em uma relação de força ou poder desigual. (O bullying se divide em duas categorias: a) bullying direto, que é a forma mais comum entre os agressores do sexo masculino, e b) bullying indireto, que é a forma mais comum entre mulheres e crianças e é caracterizado pelo isolamento social da vítima. Normalmente, a vítima teme o perpetrador por causa de ameaças ou mesmo violência, violência física ou sexual ou perda de meios de subsistência.

O bullying é um problema mundial que pode ocorrer em quase todos os ambientes onde as pessoas interagem, como escolas, faculdades/universidades, residências, mas também pode ocorrer no local de trabalho e entre vizinhos. As escolas tendem a não reconhecer o bullying estudantil; elas não estão cientes do problema ou se recusam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde adultos estão presentes ou são supervisionados com pouca ou nenhuma supervisão. Bullying inclui apelidos depreciativos criados para humilhar colegas. As pessoas que presenciam o bullying, em sua maioria estudantes, convivem com a violência e se calam por temerem ser a "próxima vítima" do agressor. Nos espaços escolares, sem intervenções efetivas contra o bullying, o ambiente fica poluído e os alunos, sem exceção, ficam impactados, com medo e ansiosos.

Uma criança ou adolescente que sofre bullying pode crescer com emoções negativas e baixa autoestima. Eles tendem a ter sérios problemas de relacionamento e podem até apresentar comportamento agressivo. Em casos extremos, as vítimas podem tentar suicídio ou cometer suicídio. Os perpetradores de agressão são muitas vezes indivíduos empáticos que pertencem a famílias disfuncionais, onde as relações emocionais entre os membros da família são muitas vezes escassas ou instáveis. Por outro lado, os perpetradores geralmente visam pessoas menos sociáveis, com baixa capacidade de responder ou interromper comportamentos prejudiciais a eles e com fortes inseguranças que os impedem de procurar ajuda.

O bullying fere um princípio constitucional — o respeito à dignidade da pessoa humana — e fere o Código Civil, que estabelece que qualquer ato ilícito que cause danos a outra pessoa gera a obrigação de pagar uma indenização. Tendo em vista que as escolas atendem aos consumidores e são responsáveis pelo bullying que ocorre dentro dos estabelecimentos de ensino/trabalho, os responsáveis pelo bullying também podem ser enquadrados no Código de Defesa do Consumidor.

O PAPEL DA ESCOLA

Atualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção Anti-BULLYING vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte. Um projeto internacional europeu,

intitulado Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying, mantido pela Comissão Européia, teve a sua conclusão em 2001 e engloba campanhas do Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha.

Diversas discussões com os representantes das escolas participantes no programa foram desenvolvidas para obtenção de alguns princípios básicos na política de intervenção, e estabeleceu-se que, em cada unidade de ensino seria criado um Conselho formado por representantes da comunidade escolar, capaz de definir e priorizar as ações de acordo com os contextos sociais e políticos locais, buscando-se, assim, as soluções mais factíveis para a resolução dos problemas relacionados ao bullying.

No Brasil, o bullying ainda é pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não temos indicadores que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países, a não ser dados de alguns estudos.

A Promotoria de Justiça elaborou um requerimento para acrescentar os casos de bullying ao Disque 100, número nacional criado para denunciar crimes contra a criança e ao adolescente. O documento foi enviado para o Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Além disso, já existe um projeto de lei, de 2007, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo.

O bullying cada vez mais assume proporções alarmantes, atingindo todas as faixas etárias (Abrapia, 2006), desde o nascimento à morte do indivíduo, e sendo cada vez maior o número de praticantes.

Muitos pesquisadores em todo mundo estudaram este fenômeno e, nas suas pesquisas, concluíram que o bullying está a alastrar a todas as classes sociais e há uma tendência para o aumento desse comportamento com o avanço da idade (Abrapia, 2006). De notar que os adolescentes que praticam bullying têm mais probabilidade de praticar violência doméstica durante a idade adulta (Pereira, 1997).

O bullying assume duas formas: o bullying físico/direto e o bullying social/indireto (Marques, 2006).

O bullying físico/direto chama-se assim porque se caracterizam pela violência de caráter físico, como bater e empurrar, sendo também a prática mais comum dos rapazes.

Por sua vez o bullying social/indireto, assume esta definição por se voltar para a vertente psicológica, sendo mais praticado por raparigas e cujo objetivo principal é o de levar a vítima ao isolamento social, regra geral através de práticas como espalhar histórias maldosas, rejeitar, ofender e gozar com os aspectos socialmente significativos da vítima.

O bullying ocorre em qualquer lugar, data e hora onde as pessoas interajam umas com as outras, sendo a escola o local onde mais casos se dão (Wikipédia, 2007).

Porém, o bullying não ocorre unicamente nas escolas, atuando em todos os locais onde as pessoas interajam como é o caso do local de trabalho e da Internet [o chamado cyberbullying], entre outros.

CIBERBULLIYING – PERIGO ANONIMO

A Internet, que pode ser uma ferramenta de auxílio às vítimas, também é utilizada pelos agressores em uma forma ainda mais danosa de bullying, o cyberbullying, que transfere para a Internet agressões que acontecem na sala de aula, no pátio e no entorno da escola, ultrapassando os limites da instituição de ensino. A hostilidade sempre existiu no ambiente escolar, mas é potencializada na rede mundial de computadores, dada a atual facilidade de criação de sites e comunidades na Internet. Meios que vão desde e-mails e mensagens de celular, até fotos digitais e montagens humilhantes a blogs com mensagens ofensivas são usados para humilhar os colegas. Os ataques também assumem a forma de vídeos humilhantes e insultos em salas de bate-papo.

"No mundo real, agressão tem começo, meio e fim. Na internet não acaba, o espírito fica", compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil, ONG voltada para o desenvolvimento de ações contra a pornografia infantil na web. O resultado preliminar de uma pesquisa sobre segurança na Internet realizada no site de uma ONG chama a atenção: 46% das 510 crianças e adolescentes que responderam ao questionário disseram já ter sido vítimas de agressão na Internet pelo menos uma vez; 34,8% relataram ter sido agredidas mais de duas vezes.

"A forma virtual é mais fácil de usar do que as outras (física, verbal, sexual, material, psicológica) porque basta tocar na tecla 'enviar' para tornar os ataques reais. Tudo pode ser feito anonimamente", na escola, a identificação é mais fácil. Dependendo do grau de intensidade, as consequências podem afetar a saúde física, mental e o aprendizado. Na Inglaterra, essa forma de bullying foi responsável pelo suicídio de alguns adolescentes. E nessa categoria de bullying, as vítimas não são apenas colegas de classe, mas também professores, coordenadores e diretores de escolas. "Qualquer um de nós pode se tornar vítima de ataques cibernéticos e se deparar com fotos fixadas, piadas, comentários sexistas ou racistas sobre nossa privacidade.

De acordo com um estudo inglês encomendado pelo secretário de educação britânico, a popularização de equipamentos eletrônicos e acesso à web tem agravado os casos de bullying. Num inquérito, 70% das crianças entre os 12 e os 15 anos afirmaram já ter sido vítimas de cyberbullying, que pode ser, por exemplo, a publicação de fotomontagens na Internet, a distribuição de vídeos em que a criança é insultado ou agredido por colegas, entre outras formas de constrangimento.

No texto, os pesquisadores afirmam que o bullying é registrado em diversos países e culturas e pode causar sérios transtornos às crianças vítimas desse tipo de assédio. As consequências incluem o isolamento da criança, a deterioração do seu nível de aprendizagem e a formação de pessoas violentas. O estudo sugere uma ação mais ativa das instituições de ensino para identificar e punir os alunos que praticam bullying entre colegas e sugere que o tema seja discutido em sala de aula para criar uma cultura antibullying.

Algumas instituições brasileiras de ensino já têm tomado providências práticas para coibir o bullying. Na Escola Estadual Professor Walfredo Arantes Caldas, de São Paulo, alguns professores montaram um blog que informa e discute o problema com seus alunos.

FILMES PARA INSTRUÇÕES NA ESCOLA

Abaixo, as indicações de Lidia Aratangy para exibições na escola.

Jamaica Abaixo de Zero. Direção: Jon Turteltaub

Aparentemente, um filme sobre o espírito esportivo. Mas é também uma obra-prima sobre a solidariedade, o espírito de equipe e o respeito a si mesmo e ao outro. Fundamental.

O Clube da Felicidade e da Sorte. Direção: Wayne Wang

A história de quatro imigrantes chinesas nos Estados Unidos serve de pano de fundo

Para lidar com o choque de gerações e o preconceito.

O Banquete de Casamento. Direção: Ang Lee

O filme aborda a questão da homossexualidade masculina de maneira leve, levando o espectador a se identificar com os personagens, abalando assim os estereótipos sobre o amor e a sexualidade.

O Sol É para todos. Direção: Robert Mulligan

Um dos mais pungentes libelos contra o preconceito que o cinema já produziu.

Glória Feita de Sangue. Direção: Stanley Kubrick

Um filme sobre a irracionalidade humana, que mostra o desvario das guerras e do conceito de heroísmo.

Este Mundo É dos Loucos. Direção: Philippe de Broca

A metáfora dos loucos que tomam conta da cidade abandonada provoca o questionamento sobre a inversão dos conceitos de sanidade e doença em nossa cultura.

O Inventor de Ilusões. Direção: Steven Sodesbourgh

Relata a saga de um garoto cuja mãe sofre reiteradas internações para tratamento de saúde. O menino vive com o pai em um quarto de hotel, em St. Louis, e passa por vicissitudes para lidar com a solidão, o desamparo e a fome.

Grand Cannyon. Direção: Lawrence Kasdan

Choque de gerações e de valores, num filme denso e emocionante.

Sociedade dos Poetas Mortos Direção: Peter Weir

O professor apaixonado e criativo leva seus alunos (e a plateia) a indagações sobre o significado do conhecimento e a importância da cultura.

O Feitiço do Tempo. Direção: Harold Banis

A história aparentemente despretensiosa do repórter ranzinza e egoísta que se transforma com a repetição reiterada de um único dia de sua vida evoca temas fundamentais como a solidariedade e o preconceito.

Edward Mãos de Tesoura. Direção: TIM Burton

Recorrendo ao mito do rapaz que possuía duas tesouras no lugar das mãos, o filme trata com sensibilidade de questões como o desajeitamento do adolescente e o preconceito.

Todos os Corações do Mundo. Direção: Murilo Sales. O futebol serve de veículo para retratar diferentes expressões da emoção e momentos de solidariedade e confraternização

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este trabalho posso concluir que o bullying é uma constante nas nossas escolas e que, apesar do fenômeno ser conhecido e quase todos saberem o que é e que ele existe, é raramente admitida a sua existência naquele espaço em concreto, apesar de to-

dos saberem que existe. O bullying tende a ser considerado um fenômeno a esconder, pois admitir a sua existência é um ato de coragem. As vítimas continuam a permanecer na escuridão, escondidas do mundo, enquanto os agressores são acompanhados e auxiliados a superar este problema.

Os principais envolvidos são crianças em fase de crescimento e aprendizado que necessitam de olhares atentos, de profissionais especializados, para evitar qualquer tipo de ameaça ao seu desenvolvimento e formação. Agressor, vítima ou testemunha, independente do lugar em que se encontram na formação do bullying sofrerão com as consequências dessa violência. Enquanto alguns conseguem se livrar do passado atormentador, outros podem carregar para a vida adultos resquícios do que participaram da adolescência.

A solução está na escola que com certeza é quem deve ter um papel mais eficiente, primeiramente conscientizando-se que o problema existe e depois fiscalizando, controlando, participando os pais dos fatos ocorridos no seu interior e principalmente preparando seus profissionais para enfrentar esse tipo de agressão. Os programas para redução do bullying escolar têm sido muito eficientes nos locais que são desenvolvidos e precisam ser mais utilizados pelas instituições de ensino. A família é o ponto de partida para a análise do comportamento infantil. Através de um estudo da conduta de um agressor chega-se pontualmente ao ambiente em que vive e é a partir daí que se identificam os problemas que um jovem leva para escola. Suas ações e reações espelham o que ele presencia em casa. Por esse motivo é que os pais ou responsáveis devem participar da vida escolar do filho e no caso de omissão, serem responsabilizados solidariamente com a escola.

O estado através dos seus governantes tem a obrigação de olhar mais para a educação, dando o incentivo necessário para as instituições de ensino, que visam à formação do jovem. O Programa Educar para Paz elaborado por Cléo Fante é um exemplo de sucesso e deveria ser implantado em todas as escolas como forma de prevenir as manifestações do bullying escolar.

Sendo uma forma de violência, o bullying escolar deve ser combatido, evitado a todo custo, ser uma preocupação constante de todos, pois os envolvidos são jovens que precisam de atenção e afeto, de um tratamento diferenciado, pois eles estão em desenvolvimento e têm grandes expectativas para o futuro.

Precisamos reconhecer que o bullying escolar não é uma brincadeira de criança e é prejudicial para todos. Assumir nossa responsabilidade social e humana, afastando esse tipo de violência dos nossos jovens, é uma finalidade a ser atingida.

REFERENCIAS

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de direito administrativo. 27. ed.

rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010.

BARBOSA, Carlos Cezar. Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BULLYING, um crime nas escolas. ISTO É Independente. 2013.

CALHAU, Lélio Braga. Revista Jurídica Consulex, Brasília, ano XII, n. 276, p. 4647, 15 jul. 2008.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Programa de responsabilidade civil. 9. ed. São Paulo:Atlas 2010.

CEARÁ. Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 1989.

CRETELLA JÚNIOR, José. Administração Indireta brasileira. 4ª. ed. atual., reescrer ev. de acordo com a Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

COUTO, Sergio; SLAIBI FILHO, Nagib (Coord.). Responsabilidade civil: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (19062006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

CURY, Munir (Coord.). Estatuto da criança e do adolescente comentado. 9. ed.

atual. por Maria Júlia Kaial Cury. São Paulo: Malheiros, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. Violência e Cultura de Paz na Educação Infantil.

NEPSID. Disponível em: http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia_e_cultura_de_paz.htm Acesso em: 09 set. 2022.

FUX, Luiz. Curso de direito processual civil. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

MAKARON, Sônia. Bullying: Como enfrentá-lo? Disponível em: http://www.bullying.pro.br/images/ pdf/ bullying_como_enfrentar.pdf acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

NILCE TELINE DE MELO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça-chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

ABSTRACT

This study aims to understand what resources are needed to make the inclusion of students with Down Syndrome in regular education, especially in the modality of Early Childhood Education. For that, an exploratory study of literature review was carried out, contemplating books and scientific articles. The results of the research indicate that recreational activities stand out for contemplating the profile of the student with Down Syndrome, where assimilation happens more quickly, since the chronological age is different from the functional one. Among them, those that involve arts and music, since they work the corporal scheme and aid in the reasoning through the critical reflection of the studied content. It was also concluded that the implementation of the Inclusive Education proposal depends on changes involving management team, teacher training, availability of resources, curricular adaptations, among others. Although the teacher presents himself as the key piece in the process, it is necessary that the work be carried out together so that the child is fully attended and has all his mental capacities explored.

Keywords: Inclusion. Child Education. Down Syndrome.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

2 A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome

"trissomia do 21".

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como

"Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na transluscência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Amniocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilia no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demons-

trar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade 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. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

2.1 A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

2.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso,

entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRESCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais

nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptos a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Con-

texto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13ª ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em:

<www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de julho de 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS

RESUMO

Neste artigo será apresentado o papel da escola na integração da pessoa com deficiência intelectual, seus desafios, dificuldades e anseios. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é um tema importante e desafiador. A educação inclusiva parte do princípio fundamental de que toda criança tem direito à educação e oportunidade de atingir um nível adequado de aprendizagem. No entanto, nem sempre essa educação inclusiva é alcançada em sua plenitude, pois os desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular ainda são muitos. Um dos principais desafios é o apoio governamental, que nem sempre acontece. Os alunos especiais têm direito, por lei, a uma educação plena e à matrícula em escolas regulares. Outro desafio é a adaptação da infraestrutura escolar. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, capítulo IV, as escolas estão proibidas de cobrar valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. Apesar desses desafios, houve avanços importantes na legislação sobre a educação inclusiva. Ainda há muito trabalho a ser feito para superar os desafios da inclusão no ensino regular, mas essas conquistas mostram que estamos no caminho certo. É importante continuar lutando pelos direitos das pessoas com deficiência e trabalhando para tornar nossas escolas mais inclusivas.

Palavras-Chave: Pedagogia. Educação especial; inclusão; Pessoa com deficiência; Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular é um tema importante e desafiador. A inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais tem mobilizado a sociedade e toda a comunidade escolar frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas do ensino regular. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escolar. A inclusão desses alunos na escola requer adaptações nas práticas pedagógicas. Neste artigo, discutiremos os desafios da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular e como podemos superá-los. Com o surgimento da proposta de superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos de pessoas com deficiência e estimulando sua participação na sociedade. A escola pode se adaptar para incluir alunos com deficiência intelectual de várias maneiras. Algumas sugestões incluem oferecer recursos visuais, como cartazes e ilustrações, organizar o espaço de forma clara e objetiva, e utilizar materiais adaptados, como lápis grossos e cadernos com pauta ampliada; Utilizar linguagem clara e objetiva, evitar jargões e termos técnicos, e apresentar o conteúdo de forma visual e prática; Fornecer atendimento educacional especializado (AEE) e disponibilizar serviços e recursos para orientar os alunos e professores do ensino regular a esse respeito; Adaptações curriculares ou mesmo das práticas pedagógicas para que a inclusão seja efetiva; Além disso, é importante lembrar que existem leis e políticas de inclusão escolar que garantem o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual, a uma educação de qualidade. É importante conversar com a escola para entender quais são as opções disponíveis para seu filho e como eles podem adaptar o ambiente e as atividades para melhor atender às devidas necessidades.

DESENVOLVIMENTO

1.O QUE É A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

A deficiência intelectual é caracterizada por corresponder a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição associadas ao significado de deficiência que por si só não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano, e leva seus portadores a um baixo rendimento cognitivo, muitas vezes sem afetar outras regiões ou funções cerebrais.

A pessoa com deficiência na maioria das vezes apresenta dificuldades em seu desenvolvimento neuropsicomotor, aquisição da fala e outras habilidades.

A deficiência intelectual é um transtorno do desenvolvimento que afeta cerca de 2 a 3% das crianças e pode ocorrer devido a várias situações, desde complicações durante a gestação ou no parto, até alterações genéticas. É caracterizada por limitações nas habilidades mentais gerais, que estão ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento, entre outras. As principais características da deficiência intelectual incluem dificuldade de aprendizagem e de entendimento, dificuldade de adaptação a qualquer ambiente, falta de interesse nas atividades do dia a dia, isolamento da família, dos colegas ou da professora, por exemplo, e dificuldade de coordenação e concentração. É importante ressaltar

que a deficiência intelectual não é uma doença, mas sim uma limitação. A pessoa com deficiência intelectual deve receber acompanhamento médico e estímulos através de trabalhos terapêuticos com psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais

A deficiência intelectual diagnostica-se, observando os seguinte fatores:

umas delas é a capacidade do cérebro da pessoa para aprender, pensar, resolver problemas, encontrar um sentido do mundo, uma inteligência do mundo que as rodeia (a esta capacidade chama-se funcionamento cognitivo ou funcionamento intelectual), e a outra é a competência necessária para viver com autonomia e independência na comunidade em que se insere (a esta competência também se chama comportamento adaptativo ou funcionamento adaptativo).

Enquanto o diagnóstico do funcionamento cognitivo é normalmente realizado por técnicos devidamente habilitados (psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos etc.), já o funcionamento adaptativo deve ser objeto de observação e análise por parte da família, dos pais e dos educadores que convivem com a criança.

Para obter dados a respeito do comportamento adaptativo deve procurar saber-se o que a criança consegue fazer em comparação com crianças da mesma idade cronológica.

Em relação aos fatores pré-natais, durante a gestação, a mulher deve tomar uma série de cuidados e fazer acompanhamento médico, porém, com a precariedade dos serviços de saúde, fatores sociais e a falta de recursos, muitas vezes a mulher deixa de fazer os devidos exames, não passa em consultas médicas e como consequência pode acabar prejudicando o desenvolvimento do bebê.

Já os fatores genéticos, implicam em uma série de problemas, tal como a síndrome de Down, que é causada por uma alteração nos cromossomos. Os fatores genéticos não têm um controle, porém os fatores ambientais podem interferir, como a idade da mulher ao engravidar.

Em relação aos fatores ambientais, o bebê pode sofrer influências negativas do ambiente externo, causando a má formação do feto, sofrimento fetal e até a morte de feto, entre outras causas.

Algumas doenças também estão relacionadas com as deficiências. As doenças causadas por vírus, como por exemplo, a rubéola e o citomegalovírus causam uma série de problemas como as deficiências auditivas, visuais, intelectuais e motoras. Já as doenças virais, como hepatite, varicela e sarampo, podem causar até a morte fetal. As doenças causadas por bactérias e por protozoários também estão relacionadas com as deficiências, a sífilis, que é causada por bactérias, pode causar aborto, ceratite, lesões ósseas e neurais, deficiência auditiva etc. A toxoplasmose, causada por protozoários, pode causar hidrocefalia, microcefalia, inflamação na retina, entre outros. A doença de Chagas e malária também são exemplos de doenças causadas por protozoários.

Doenças endócrinas, como o hipotireoidismo e a diabetes melito, também podem aumentar o risco de aborto e malformações congênitas, que podem acarretar retardo na maturação pulmonar, macrossomia fetal e alterações no desenvolvimento psicológico ao feto.

Quando a mãe apresenta desnutrição, consequentemente o feto também fica desnutrido, é a chamada doença carencial. Se a desnutrição ocorrer na última metade da gravidez a criança apresenta baixo peso e até risco de vida no primeiro ano. A desnutrição afeta o sistema nervoso central, caso a ela permaneça, a criança pode apresentar carência alimentar durante toda a vida. Diante desse problema, é importante ressaltar mais uma vez o que o acompanhamento médico é primordial, associada a uma boa alimentação. Bebês prematuros com baixo peso têm maior probabilidade de desenvolver problemas com sequelas de difícil reversão.

Durante a gestação, a mãe deve tomar uma série de cuidados precauções, como por exemplo, a ingestão de medicamento sem orientação médica. Alguns medicamentos oferecem risco ao feto, principalmente de ingeridos entre o 17º e o 57º dia de gestação. Esse cuidado também deve continuar depois do nascimento, mas na forma de precaução, pois é grande o número de crianças intoxicadas por medicamentos. Entre os cuidados a serem tomados, a mãe deve abolir o uso de drogas, álcool e ao fumo. O uso de drogas, por exemplo, pode causar a síndrome da abstinência ao bebê, pois algumas drogas atravessam a placenta e chegam até o feto.

Algumas doenças intelectuais podem ser causadas após o nascimento, são as causas pós-natais, como as infecções, que podem deixar sequelas, por exemplo, a meningite bacteriana, que causa problemas visuais, auditivos, perda de funções neurológicas, entre outros. Os traumatismos cranioencefálicos, que pode ser causado por acidentes, choques elétricos, afogamentos, asfixia e quedas em geral também fazem parte das causas pós-natais. As intoxicações também estão relacionadas à deficiência intelectual, é grande o número de crianças que ingerem produtos tóxicos como chumbo, mercúrio etc.

É importante ressaltar também, as causas desconhecidas das deficiências intelectuais, mesmo com o avanço tecnológico e

o uso de recursos cada vez mais sofisticados, elas representam de 28% a 30% dos casos.

Os fatores genéticos sejam cromossomos ou genes estão classificados em síndromes que muitas vezes recebem o nome de seus identificadores (como por exemplo, a Síndrome de Down, Síndrome de Rett, etc.) podem ser hereditários ou associados à gametogênese como no caso da Síndrome de Down. Segundo Vasconcelos, foram identificados 330 distúrbios de genes recessivos que resultam em graves deficiências intelectuais.

Os fatores ou causas perinatais, ou seja, imediatamente anteriores a gestação e posteriores ao parto, podem ser de natureza tóxica, traumática, ou infecciosas causadas por vírus tipo o da rubéola ou bactérias tais como a sífilis. A maioria das agressões perinatais apresentam-se como malformações congênitas maiores ou menores, a deficiência intelectual é considerada uma malformação "maior", pois implica em perda de função do órgão afetado, nesse caso o sistema nervoso central.

Entre as causas pós-natais mais comuns podemos destacar os traumatismos cranianos, doenças infecciosas como as meningites e infelizmente os abandonos, maus tratos, desnutrição períodos iniciais do desenvolvimento.

A deficiência intelectual, portanto, não é uma síndrome em si, mas uma condição resultante de diversos tipos de doenças ou síndromes com expressão semelhante.

2.A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Atualmente, as experiências práticas de inclusão têm sido muito insuficientes e para que a inclusão ocorra é necessário muito trabalho e dedicação, assim como empenho de todos, escola, família e educação, e poder público nesta jornada.

O papel da escola é muito mais do que ensinar, o professor deve identificar a necessidade de cada aluno e buscar formas de facilitar a aprendizagem adequando os conteúdos e estimulando a interação e socialização com os demais alunos. O Poder Público, por sua vez, tem o dever de criar as leis necessárias e fazer com que elas sejam colocadas em prática, pois o que acontece atualmente é que as leis existem.

Para que a inclusão escolar aconteça realmente, professor do ensino regular deve estar sensibilizado e para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” – (Glat, Rosana. Adaptação Curricular, OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes 2007) para atender às necessidades de todos os alunos.

Como destaca Carvalho (2007) á respeito da formação de professores:

“Devemos nos questionar se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político - pedagógicos em relação a qualquer aluno? Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre a incompetência, do que nos levado a produzir mudanças necessárias. Mas reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

A educação inclusiva aponta para a transformação de uma sociedade inclusiva e é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A inclusão perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas, e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral de maneira e contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

O objetivo desse capítulo é refletir sobre o conceito de inclusão nas escolas de ensino regular, e analisar se os educadores estão preparados para receber alunos com deficiência em sala de aula. Segundo Mader: (1997, p.45)

Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Como destaca Sassaki (1998),

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicio-

nal é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998c, p. 8)

De acordo com Santos (2008 p), a educação inclusiva tem um papel fundamental na educação, pois busca, por princípios básicos, a minimização e eliminação de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Já sabemos que inclusão e exclusão estão sempre juntas, ou seja, um não pode existir sem o outro, então se conclui que inclusão é um processo e deve ser efetivado de maneira a eliminar barreiras e preconceitos.

O objetivo da educação para as pessoas com deficiência é o de reduzir as condições impeditivas que os impossibilitam de participar de modo pleno na sociedade, possibilitando-lhes o exercício da cidadania. Nesse sentido, a educação inclusiva é um passo decisivo rumo a essa inclusão mais ampla do portador de deficiência, pois busca promover tanto uma aprendizagem factual quanto o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para Gabrilli:

A exclusão das pessoas com deficiência acontece em forma de cascata. No topo está a dificuldade que grande parte das pessoas tem em entender as diferenças. Em seguida, e por consequência, acabamos por espalhar por todos os cantos uma infinidade de barreiras arquitetônicas que impedem as pessoas com deficiência ou mobilidades reduzidas de circularem livremente.

Segundo Mantoan (2001), pode-se afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil encontra-se dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até o momento, caracterizado pelos movimentos sociais em defesa da inclusão escolar.

Como descreve Mazzotta (1996): O portador de deficiência desde a era pré-cristã foi vítima de segregação, pois se dava muita importância as suas incapacidades e anormalidades.

(...) a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos pautados pelo assistencialismo, pela visão segregacionista e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui, ainda mais para que a formação escolar e a vida social das pessoas com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

Sob a ótica de Sassaki (1998), tanto integração quanto inclusão constituem formas de inserção. Era próprio da integração escolar, principalmente na década de sessenta e setenta, apoiar-se no referencial médico da deficiência, segundo o qual era preciso modificar a pessoa com deficiência para ajustá-la aos padrões de normalidade estabelecidos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental). Ou seja, a integração escolar é definida como uma forma de inserção que admite alunos com deficiência desde que estes se ajustem à escola regular nos moldes tradicionais.

Já a prática da inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluídas, poderão ser atendidas as suas necessidades especiais; o estudante com deficiência física, os que têm deficiência mental, os superdotados, todas as minorias e para o aluno (a) que é discriminado (a) por qualquer outro motivo.

As experiências práticas de inclusão que dão certo, em sua maioria, contam com a boa vontade de cada um, pois os recursos são precários, as barreiras encontradas são inúmeras e por muitas vezes a própria família não ajuda ou não aceita. Mas, não podemos abandonar a inclusão, pois devemos garantir que a educação aconteça.

3.OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Apesar de todas essas barreiras, existem práticas inclusivas que dão certo. Primeiramente, é preciso conhecer o aluno de inclusão e sua realidade, é preciso firmar parcerias com a família, além disso, toda a equipe escolar, devem propiciar ao aluno um ambiente acolhedor.

Um bom planejamento é essencial para o professor, pois ele deve buscar alternativas de adaptação e flexibilização das atividades, adequando-as a realidade do aluno, aproveitando o conhecimento prévio dele explorando suas habilidades.

O currículo adaptado é uma boa prática de inclusão, pois ele garante que o aluno com deficiência acompanhe o conteúdo da turma dentro de sua realidade, tratando-o com igualdade perante os demais alunos. Em uma boa aula o conteúdo transmitido envolve a teoria e a prática, que são associadas com materiais concretos, o que torna a aula mais dinâmica. Estabelecer rotina também é primordial, pois ela transmite segurança ao aluno e mais confiança acerca do conteúdo a ser tratado naquela aula.

Vejamos alguns exemplos de práticas da inclusão em sala de aula que são bem-sucedidas:

A organização dos espaços para o deficiente visual: informar a localização dos objetos em sala de aula, porém sem fazer uma organização exclusiva para o aluno, permitindo mudanças e estimulando a mobilidade;

Valorizar os recursos sonoros: se tiver algum aluno deficiente visual na turma, deve-se planejar a aula com mais recursos sonoros, chamando a aluno sempre pelo nome, e fornecer materiais em braile para que ele tenha acesso em todos os conteúdos;

Na deficiência auditiva, os recursos visuais podem ajudar: se o aluno surdo não consegue fazer a leitura orofacial, sugira que ele sente nas cadeiras da frente e fale com clareza, usar recursos visuais também ajuda na compreensão dos conteúdos;

Verifique o que a criança com deficiência física consegue fazer: explore o que ele pode fazer e estimule sua participação;

Valorizar os saberes do aluno com síndrome de Down: dê preferências para informações visuais e proponha desafios gradativos. Valorize os interesses desses estudantes para estimular o aprendizado;

Perceber as características específicas de cada um: valorize as habilidades para criar situações de interação e minimizar a dificuldade do convívio social. Ajude o aluno a incorporar rotinas em grupo e regras do convívio social.

Pode-se afirmar ainda que quanto maior for o estímulo durante a primeira etapa da educação, melhor o desenvolvimento, atingindo suas potencialidades. E que a inclusão ainda necessita aperfeiçoamento e que a formação de professores deve ampliar seus conhecimentos sobre como incluir crianças com deficiências, contribuindo assim para que a educação alcance os objetivos de um sistema educacional de qualidade.

É importante ressaltar que, assim que houver uma suspeita de deficiência intelectual, deve o professor conversar com a equipe gestora da unidade escolar, que irá verificar junto à família quais atitudes estão sendo tomadas, e quais são os diagnósticos e orientações recomendadas pelos especialistas, a fim de desenvolver um trabalho em conjunto com a família priorizando o desenvolvimento pleno do aluno.

Cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras e de aprendizagem orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seu modo de agir, de pensar e de sentir em um ambiente acolhedor e que lhe forneça confiança e autoestima. Portanto, vejamos a seguir a importância do momento do brincar nas escolas, na deficiência intelectual.

O professor e a toda a equipe escolar devem promover um ambiente propício a socialização e interação do aluno, fazendo com que ele se sinta a vontade e se relacione com os demais colegas. Após o momento de socialização do aluno, o professor deve conhecer sua deficiência, suas características e buscar trabalhar as diferenças em sala de aula, fazendo adaptações, buscando novos métodos pra que o aluno se sinta parte integrante do processo de aprendizagem. Em relação a afetividade, o professor deve oferecer ao aluno uma relação de confiança, carinho e afeto, pois é por meio da afetividade que o aluno se sente seguro em demonstrar seus sentimentos e compartilhar suas conquistas. De acordo com Paulo Freire (1978), consegue entender melhor as possibilidades e dificuldades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

A teoria das inteligências múltiplas pode ajudar na avaliação dos alunos especiais, pois a partir do momento em que o professor identifica a inteligência de cada aluno, ele estabelece objetivos e limites que cada um pode alcançar e até mesmo se superar. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.

Os métodos utilizados na avaliação dos alunos também são de grande importância, pois uma boa avaliação é feita por meio de estímulos e resposta do indivíduo a esses estímulos, pois o professor é o organizador e o mediador de sua aprendizagem. A avaliação deve ser continua e diária, deve ser feita com base na observação, interesse e participação dos alunos com deficiência.

Contudo, é importante ressaltar que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem e cabe ao professor respeitar esse tempo e promover ao aluno o máximo de estímulos e valorização de suas conquistas.

É de fundamental importância uma ação interdisciplinar que garanta a ação conjunta entre os profissionais da saúde envolvidos e a equipe da instituição de ensino favorecendo a inclusão social dela, promovendo suas potencialidades.

Outra questão a ser destacada, é a parceria com os gestores e outros profissionais, tais como fonoaudiólogo, terapeutas, fisioterapeutas etc. Assim como também, a parceria com os familiares da criança.

Conclusão

Sabemos que o principal desafio da escola é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças e solicitando ajuda as instituições especializadas quando se fizer necessário. As escolas devem manter um projeto de estudo e pesquisas permanentes, que vise orientar educadores, familiares e a própria comunidade,

visto que há uma carência de informações para essa população. O educador deve sentir-se respaldado, informado e sensibilizado, evitando posturas radicais, imposições e resistência, pois seu modelo de comportamentos influenciara no comportamento dos pais e alunos.

Como percebemos é positivo e possível à inclusão do deficiente intelectual no ensino regular. Finalizo este texto enfatizando que com uma nova concepção de ser humano, ética, cultura e sociedade a educação passa a ser definida e viabilizada como direito de todos. À medida que existirem estas mudanças de mentalidade nas escolas, altera-se o pensamento e a realidade. Incluir a todos, cada um à sua maneira, na sociedade também é um dever da escola.

Vale lembrar que os serviços de apoio não substituem o professor da escola regular, a inclusão do aluno com deficiência intelectual nesta etapa da educação depende de os professores entenderem que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final, e que se deve respeitar o ritmo de aprendizagem e o seu traçado que cada aluno elabora a partir de seu sistema de significações e de conhecimentos adquiridos anteriormente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

Coll, César; Palácios, A.M.J Desenvolvimento Psicológico e educação

Volume 3 - 1999.

Gabrilli, M. Manual de convivência--pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. 2ª edição, ampliada e revista.

Januzzi, G.M A educação do deficiente no Brasil. Dos primórdios ao início do século XXI Campinas Autores Associados, 2004.

Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Santos, M.P; Paulino, M.M(org.) Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas / 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

Sassaki, R.K. Integração e Inclusão: do que estamos falando? Tema sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Acesso em 03/05/2013.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULA MARIA DA SILVA

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de contribuir com os estudos que fundamentam a importância do brincar na educação infantil e sua relevância para o desenvolvimento das crianças. O texto em questão trará importantes contribuições e opiniões de renomados teóricos e estudiosos acerca do tema ora exposto, no sentido de que é preciso levar em consideração que o brincar deve abarcar os conteúdos da faixa etária de 0 a 6 anos de idade. O texto em questão trata também das considerações do brincar como conteúdo pedagógico, apontando as diversas formas de se utilizar esse recurso para promover o aprendizado das crianças na educação infantil. Abordar-se-á ainda a questão do resgate das brincadeiras tradicionais no âmbito escolar como meio de difusão e preservação das diferentes culturas, atribuindo a cada uma o seu real valor.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Criança; Infância.

Introdução

Desde seus primórdios, a humanidade tem construído diferentes olhares para a criança, a infância e a brincadeira nessa fase da vida. Na Idade Medieval (do século V ao XIV), as crianças compartilhavam com os adultos das mesmas brincadeiras e atividades de lazer, alimentação, vestuário, trabalho. Não havia, nesse sentido, nenhum cuidado especial que as preservasse dos conteúdos dos mais velhos. Por isso, alguns autores definem as crianças dessa época como "adultos em miniatura". Elas colaboravam como membros da família em todos os aspectos. Observando-se os quadros que retratavam as reuniões de família dessa época, pode-se notar muita sobriedade no estilo das crianças que os compunham. Nesse contexto, a educação se dava basicamente pela transmissão oral e o foco das aprendizagens era o ofício das famílias, da classe social à qual pertenciam. As poucas escolas que existiam pertenciam à Igreja Católica, que exercia forte influência política e econômica na sociedade. Um dos estudiosos da época foi São Tomás de Aquino (1224-1274) que, assim como Aristóteles, via no brincar uma atividade de relaxamento e recreação.

No decorrer dos séculos, a concepção de criança e de infância foi se modificando e, a partir das contribuições de grandes estudiosos como o médico e psicólogo francês Henri Wallon, o biólogo suíço Jean Piaget, o psicólogo Russo Lev Vygotsky, entre tantos outros teóricos, passou-se a entender a criança como um ser pensante e em constante desenvolvimento, porém com suas peculiaridades em relação ao adulto.

Nesse contexto, a criança passou a ser vista sob uma ótica diferenciada e, a partir de então, vários estudos e pesquisas sobre o universo infantil foram e continuam sendo realizados com o intuito de conceber a infância como uma fase que necessita de especial atenção, pois este é o período em que o indivíduo está se formando sob todos os aspectos; biológico, cognitivo e psicossocial. Nesse sentido, busca-se também, por meio de estudos, desenvolver meios para auxiliar e tornar pleno o desenvolvimento infantil.

A criança, a partir do seu nascimento, inicia seu processo de aprendizagem, mas há de se deixar claro que ela somente se desenvolverá se receber estímulos do meio. Se logo após seu nascimento, o bebê for trancado em um quarto sem nenhum contato com o mundo exterior, certamente, ao sair de lá, já na fase adulta, ele não terá desenvolvido a fala e não conseguirá interagir com outras pessoas e com os objetos. Este exemplo serve para reforçar o quão importante é o contato das crianças, desde muito pequenas, com o ambiente que a cerca, para propiciar seu desenvolvimento integral.

O Brincar como meio de expressão da criança

Ao brincar, a criança se utiliza das mais diversas formas de expressão. Enquanto brinca, ela se desenvolve plenamente, todas as suas funções cognitivas são ativadas, além é claro, do prazer que este lhe proporciona.

Durante as brincadeiras, a criança, tanto pode se utilizar de imitações como a mamãe cuidando da filha, quando brinca com a boneca, ou o papai dirigindo o caminhão, quando brinca com carrinhos, ou ainda a imitação de várias profissões, como professor, médico, bombeiro, cozinheira etc. como também, ela pode criar brincadeiras fictícias de outras situações de vida. Há, contudo, determinadas situações de brincadeira da criança em que o educador pode interpretar de maneira equivocada, como, por exemplo, quando a criança dá palmadas na boneca ou lhe puxa os cabelos, logo, conclui-se que essa criança está sendo vítima e maus tratos em casa, ou ainda, o menino que veste uma fantasia de princesa e logo se imagina uma questão de opção sexual. É necessário tomar muito cuidado com as interpretações que se atribui às brincadeiras das crianças, levando-se em consideração que este é o momento de experimentação, de apropriação e de con-

frontação com a cultura.

Para Freud (1856-1939), o brincar é um meio para alguém conhecer as características do funcionamento psíquico do sujeito. Sua importância está relacionada ao investimento afetivo que, por meio dele o indivíduo expressa. Na sociedade contemporânea, principalmente com o avanço da tecnologia, a vivência do brincar está perdendo espaço nos lares das crianças brasileiras.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o papel da escola e mais especificamente do professor em proporcionar as brincadeiras como conteúdo de aprendizagem para essas crianças. Nesse sentido, Kishimoto (2010) destaca que:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

No contexto escolar, existem duas formas de brincadeira, a livre e a dirigida. Nas brincadeiras livres, as crianças escolhem como e com o que irão brincar. Deve-se ressaltar que, mesmo quando o professor propõe uma brincadeira livre, de certa forma ela também é dirigida, isto é, há uma mediação do adulto, como por exemplo, a delimitação de um determinado espaço, bem como as orientações referentes aos cuidados que se deve tomar ao correr, pular etc. No entanto, as brincadeiras propriamente dirigidas trazem em si toda uma intencionalidade, são planejadas de antemão e a mediação do professor é constante durante a sua realização.

Como exemplos de brincadeiras dirigidas pode-se destacar a roda cantada com a utilização de gestos corporais, a brincadeira de "corre cotia", o circuito motor, o túnel das sensações, os diversos jogos com regras, entre outros. Deve-se ainda frisar que se denominam brincadeiras, porém são atividades riquíssimas para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos.

Durante as brincadeiras livres, como por exemplo, o faz de conta ou o que se chama de brincadeira simbólica, a criança traz muita informação para quem a observa. Brincando, ela representa muitas situações de sua vida real. O faz de conta, as imitativas e as dramatizações, permitem que a criança experimente diferentes papéis, e, ao encenar situações da vida real, maneje suas emoções.

Para Kishimoto (2010), a pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. Para ela é preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. Ainda segundo a autora, a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

Oliveira (2010, p.68.), destaca que além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do "faz de conta", há regras que devem ser seguidas. Numa brincadeira de "escolinha", por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência preestabelecida com aquelas que ocorrem numa escola real.

A autora afirma ainda que são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela forma habitual para sua idade.

O Brincar Como Conteúdo Pedagógico

Nos últimos tempos, muitos profissionais da área da educação vêm se utilizando de recursos lúdicos para promover a aprendizagem dos educandos. A ludicidade como recurso pedagógico tem se mostrado uma estratégia de sucesso no que se refere ao alcance de objetivos preestabelecidos pelo professor, isso se deve ao fato que quando se sente prazer e descontração na realização de algo, as coisas se tornam mais fáceis e a possibilidade de se obter sucesso é muito mais garantida.

Nesse sentido, Rau (2012), destaca:

(...) a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar. (RAU,2012, p.25.)

O brincar faz parte da vida do ser humano e é essencial para sua constituição enquanto sujeito. É uma construção social e, através dele, a criança se apropria, ressignifica e reelabora sua cultura.

Assim, o brincar passa a ser ponto de partida para a prática pedagógica do professor e jamais um ponto de chegada, pois, ao observar a criança brincando, ele pode organizar as mais diversas situações de aprendizagens.

Neste eixo, o enfoque educacional do

brincar ocupa um lugar privilegiado, pois reconhece a importância do brincar como uma função sociocultural e educacional na construção de diferentes aprendizagens. Isso significa garantir espaços para a brincadeira intencional, que estimula o desenvolvimento integral da criança como sujeito global.

Entretanto, para muitos a escola não é lugar de brincar, e sim de aprender. Dentro dela, o "brincar" perdeu espaço para situações escolarizadas em que se prioriza o saber. Diante dessa realidade, constata-se que, à medida que a criança cresce, o ato de brincar, isto é, a brincadeira, torna-se cada vez mais raro e distante do ambiente escolar.

Se, por um lado, "brincar" dentro da escola é livre e espontâneo, por outro, também é algo proibido. Alguns professores partem do princípio de que a brincadeira é algo intrínseco à infância e que, portanto, não precisa ser ensinada; é uma atividade espontânea que cumpre seu fim em si mesmo.

Além disso, percebe-se que, ao longo do tempo, os espaços de brincar dentro da escola foram reduzidos limitando-se apenas ao horário e ao espaço físico, reservados ao intervalo.

Romper com esse paradigma dentro do contexto escolar significa assumir o brincar como uma situação privilegiada de aprendizagem, a qual necessita ser planejada intencionalmente pelo professor, garantida todos os dias na rotina de atividades como mais uma forma de construção de aprendizagens, fazendo parte, portanto, da organização curricular.

Assegurar o "brincar" na educação infantil significa propor situações organizadas e intencionais de forma a respeitar as características próprias dessa faixa etária. Significa contribuir para que a criança estabeleça relações entre novos conceitos e conhecimentos que já possui e assim possa fazer uso de seus saberes prévios, construindo e ampliando aprendizagens constituindo-os em novos conhecimentos.

Nesse aspecto, cabe à escola resgatar a cultura do brincar por meio das brincadeiras infantis e garantir a existência do lúdico com atividades individuais, coletivas regradas e não regradas, no sentido de proporcionar à criança o desenvolvimento de sua identidade, autonomia e socialização, assim como a experimentação de regras e papéis sociais.

O espaço físico da escola é, portanto, um espaço privilegiado para isso, já que a criança nessa faixa etária precisa conhecer, explorar, identificar e utilizar o espaço como mais um lugar para desenvolver suas habilidades e competências.

De acordo com Oliveira (2010, p.38), a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

As interações são processos indissociáveis das brincadeiras, são formas de contato e troca com o outro e com o meio, possibilitando aprendizagens ricas e relevantes para a criança. Interagir e brincar são linguagens naturais da infância. Quando a criança brinca, ela interage e, interagindo, também brinca, e essa experiência promove aprendizagens.

A organização do trabalho pedagógico considera como eixos norteadores das práticas o brincar, as interações e as experiências que se relacionam de forma dinâmica. Essa tríade compõe o conjunto de práticas e as articulações de um currículo para a Educação infantil.

A Educação Infantil deve ter como principal eixo norteador o brincar, isto é, todas as atividades a serem desenvolvidas devem ser planejadas, levando-se em consideração a ludicidade. As crianças desta fase escolar devem aprender por meio de jogos, de movimentos corporais, de dramatizações, de contação de história, de música. Existe uma infinidade de atividades que podem ser desenvolvidas na faixa etária de zero a cinco anos de idade com a intencionalidade de promover o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial das crianças.

De acordo com Rau (2012, p.38), "Brincar propicia o trabalho com diferentes tipos de linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para os educandos. Educar, nessa perspectiva, é ir além da transmissão de informações ou de colocar a disposição do educando apenas um caminho, limitando a escolha ao seu próprio conhecimento".

Uma das atividades que pode ser considerada como propícia para o pleno desenvolvimento da criança da educação infantil, são os denominados "cantos pedagógicos", realizados dentro da sala de aula, onde o professor disponibiliza alguns cantos com brinquedos, jogos diversos, kits simbólicos, materiais didáticos etc. todos separados, e permite que as crianças escolham livremente em qual canto quer brincar. Essa atividade propicia a oportunidade de escolha, desenvolve a autonomia, estimula a interação e a socialização.

A interação compete sempre à presença de duas ou mais pessoas, ou também de elementos que compartilham uma ação ou uma atividade. Pensando na criança de zero a três anos (creche), essa interação acontece

majoritariamente entre ela e seu educador, com outras crianças, com os brinquedos e materiais ou mesmo com o ambiente.

Deve-se ressaltar também a importância que se deve dar às atividades de desenvolvimento psicomotor, como por exemplo, os circuitos planejados e organizados com o intuito de desenvolver na criança, além da parte motora, a socialização com outras crianças, a compreensão de regras e a organização em grupos. Essa atividade pode e deve ser planejada em todas as faixas etárias, com maior ou menor grau de dificuldade de acordo com cada uma.

Evidentemente, ao brincar a criança desenvolverá outras habilidades, mas, o mais importante nesse momento é o uso da imaginação, as escolhas feitas por ela de forma espontânea, e suas próprias descobertas.

As Brincadeiras Tradicionais

O Brasil possui uma riqueza imensa de brincadeiras que integram a cultura brasileira lúdica, que é, ao mesmo tempo, heterogênea, diversa e comum. Tem influências europeias, africanas e indígenas e oferece um vasto repertório ao trabalho do professor.

As brincadeiras tradicionais, além de pertencerem ao patrimônio lúdico-cultural-infantil, traduzem valores, costumes e formas de pensamento fundamentais para a formação global do estudante, constituindo um material precioso para a construção de novos conhecimentos e auxiliando a preservação da cultura.

No desenvolvimento deste eixo, é fundamental que as brincadeiras tradicionais infantis sejam resgatadas e ensinadas à criança da educação infantil para que, dessa forma, possam ocupar um lugar permanente nas rotinas e no próprio desenvolvimento infantil.

As brincadeiras de roda, bola, trava-línguas, adivinhas, parlendas, peão, pipa, xadrez, dama, batalha naval, bolinha e gude e uma infinidade de jogos de estratégias e de percurso, tanto de origem tradicional como industrializados, compõem a modalidade do brincar. São brincadeiras marcadas pelo anonimato, estão sempre abertas a incorporar novas criações. Como são transmitidas de geração para geração, revelam crenças, valores, costumes, mitos e rituais religiosos, característicos de um povo em um determinado período histórico – o que assegura sua permanência na memória coletiva.

À medida que são socializadas e integradas nos diferentes contextos culturais, elas oferecem às gerações posteriores possibilidades de variações e alternativas – porém, conservam alguns de seus aspectos originais. É o caso, por exemplo, da brincadeira do "lenço atrás", também conhecida como "corre cutia" ou ainda "patinho feio": ela mantém as mesmas regras (disposição em roda, presença de

"perseguidores" e "perseguidos"), porém apresenta variações no uso do lenço, toque da mão na cabeça daquele que será o próximo perseguidor, e, a introdução de outros diferentes procedimentos como fechar os olhos ou esperar uma frase de alerta para assumir o papel de "perseguidor" ou "perseguido".

Nesse contexto, a brincadeira é uma prática cultural que possui, ao mesmo tempo, uma universalidade e uma especificidade. São rituais transmitidos culturalmente de geração em geração de modo expressivo ou por gestos ao longo da história humana, sofrendo influência direta do mundo em que o sujeito vive.

Cabe à escola resgatar as brincadeiras tradicionais, no intuito de mantê-las presentes na memória cultural, possibilitando, assim, a sua conservação, transmissão e, ao mesmo tempo, sua exposição a possíveis transformações. É importante considerá-las como saberes construídos historicamente, reconhecendo neles sua riqueza. No Projeto Político Pedagógico, isso implica firmar um compromisso que permita às crianças não só se apropriarem desses conhecimentos, como também adotar uma postura investigativa, curiosa, questionadora e criativa.

Sendo assim, o papel do educador consiste em conhecer, apresentar e

valorizar as diferentes cirandas, brincadeiras cantadas, danças e outras brincadeiras das múltiplas culturas existentes. Isso implica pesquisar, comparar, divulgar, colocá-las em discussão, dar vida à história, integrando crianças e comunidade escolar nesse trabalho. Aparece, aqui, a presença do educador como mediador do conhecimento, que participa de forma direta e ativa, brincando com as crianças e dando-lhes oportunidades de vivenciar essas brincadeiras de forma intensa e crítica.

Enfim, considerar as brincadeiras tradicionais no contexto escolar é lidar com parte significativa da memória cultural de um determinado grupo, que pode descobrir o que há de mais rico nas histórias de cada um.

Considerações Finais

Com os estudos realizados para a elaboração deste trabalho, pode-se concluir que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil e que este deve ser considerado em todas as fases da infância, bem como ao longo do ciclo vital humano.

Conclui-se, portanto, que o brincar para a humanidade é tão importante quanto alimentar-se ou dormir. É algo extremamen-

te necessário à vida das pessoas. Pode-se dizer que o brincar é terapêutico e traz saúde e bem-estar para o corpo e a mente. Como o texto traz, a brincadeira desenvolve o psicológico das crianças e as tornam capazes de compreender o mundo real por meio do imaginário.

Percebe-se que na atualidade, devido à correria do dia a dia, o aumento da urbanização e consequentemente da violência, o brincar mesmo para as crianças está cada vez mais restrito ao quintal de casa ou ainda, se limitando ao espaço interno da casa. Os espaços para desenvolver brincadeiras estão diminuindo cada vez mais e muitas crianças não têm onde brincar e se divertir. Na maioria das vezes a única forma de diversão é sentar-se no sofá em frente à televisão e assistir a um programa infantil. Essa situação é lamentável, pois os estudiosos desse tema ressaltam o quanto é fundamental para a criança ter um espaço amplo para brincar, imaginar e criar.

Referências

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o apender.

DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuco M.(org). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 2002, p.111-121.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O Brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. <Disponível em: http://revista.fundacaoaprender.org.br/p=78> Acesso em: 10 ago. 2023.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica – 2.ed. [rev. e ampl.] – São Paulo: Ática, 2012.

GRANDES PENSADORES, Revista Nova Escola. Edição Especial, n° 19, São Paulo: maio, 2010.

KISHIMOTO, Tizuco M. Importância do brincar para criança de 0 a 5 anos e 11 meses. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL:CURRÍCULO EM MOVIMENTO –

Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 7. ed.

São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

RAU, Maria Cristina T. Dorneles. A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica [livro eletrônico] – Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Imaginação, criança e escola. São Paulo: Summus, 2012. – (Coleção imaginar e criar na educação infantil)

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988

O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral, através de pesquisa bibliográfica, descrever e analisar a ludicidade/jogo como recurso didático para transformar a maneira de aprender, ou seja, mostrar que através da ludicidade a aprendizagem fica mais fácil e eficiente por ocorrer dentro de circunstância divertidas, logo atraentes. Especificamente, foram determinados e perseguidos os seguintes objetivos: conceituar ludicidade e reforçar sua importância na aprendizagem através do lúdico; analisar o jogo como atividade de aprendizagem na educação infantil; analisar o lúdico/jogo como um recurso a serviço da aprendizagem significativa. A metodologia a ser utilizada será revisão de literatura, realizada a partir da coleta de dados – livros, revistas, artigos publicados na internet – obras referentes aos temas: educação infantil, aprendizagem significativa e ludicidade na aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Educação Infantil; Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

Em educação, quando o tema é ludicidade, o que vem à mente de imediato é mostrar a utilidade da brincadeira, dos jogos e brinquedos. Há quem veja a brincadeira apenas como passatempo, o que não corresponde a verdade. Necessário se faz mostrar a ludicidade como uma ferramenta para tornar a aprendizagem eficaz; como forma de estudar pela qual o ato de aprender seja prazeroso e não o contrário.

É preciso encaminhar o aprendiz, especialmente o do Ensino Infantil, para maneiras de aprender através de uma atividade prazerosa capaz de levá-lo a um mundo de faz de conta e de descontração. Lúdico está relacionado à brincadeira e jogo, ou seja, ao divertimento. "O lúdico, de uma forma geral, está intrinsecamente relacionado com o prazer, por isso a utilização de jogos pode ser um recurso útil para uma aprendizagem diferenciada [...] (SILVA, s.d., p.6)

Os conteúdos lúdicos são de grande importância na vida das pessoas,

essencialmente na das crianças, pois representa uma atividade que estimula o raciocínio. As atividades lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, a socialização e em muito contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Podem ser enumeradas várias razões para a utilização dos jogos e brincadeiras - atividades lúdicas - em classe, sob a perspectiva da linguagem e da motivação. Através dos jogos o professor tem a possibilidade de observar as habilidades diversas dos estudantes e os possíveis avanços no processo de aprendizagem.

Hoje já não se discute a importância dos jogos, do lúdico na aprendizagem. A discussão se dá a respeito de como e quando utilizá-los. Dominando o quando e o como utilizá-los, estes passam a desempenhar a função de ferramentas a serem utilizadas em busca da eficácia no processo de aprendizagem na educação infantil.

O presente artigo tem por objetivo geral, através de pesquisa bibliográfica, descrever e analisar a ludicidade como recurso didático para transformar a maneira de aprender, ou seja, mostrar que através dela a aprendizagem acontece de forma mais acessível e eficaz, por ocorrer dentro de circunstâncias divertidas, logo atraentes. Especificamente, foram determinados e perseguidos os seguintes objetivos: conceituar ludicidade e reforçar sua importância na aprendizagem através do lúdico; analisar o jogo como atividade de aprendizagem na educação infantil; analisar o lúdico/jogo como um recurso a serviço da aprendizagem significativa.

A metodologia a ser utilizada será revisão de literatura, realizada a partir da coleta de dados – livros, revistas, artigos publicados na internet – obras referentes aos temas: educação infantil, aprendizagem significativa e ludicidade na aprendizagem.

Justifica a opção pelo presente tema, o desejo da autora de atingir melhor qualificação para o exercício do magistério na Educação Infantil. Ciente que o trabalho escolar não pode ser desenvolvido sem o envolvimento e interesse das crianças, a opção foi entender o papel da ludicidade no processo de aprendizagem em busca de melhoria nas condições de aprendizagem, tornando-a significativa e, assim evitando o fracasso escolar.

A ludicidade deve ser estudada com seriedade e analisada para que se possa conhecer e explicar sua efetividade na educação. Sob o domínio de sua importância no espaço escolar, será possível utilizá-la em doses adequadas, consonantes com a proposta pedagógica, para que não atuem como mero passatempo e deixe de cumprir sua meta, que é promover o desejo de aprender. Além dos objetivos acima determinados, deve ficar claro que o presente artigo tem, também, por objetivo, a proposição de uma reflexão acerca do papel da ludicidade na educação infantil.

2. LUDICIDADE

A ludicidade é uma atividade humana e está presente, inclusive, nas escolas, ou seja, na educação formal. Ela tem por característica a espontaneidade, a atividade e a satisfação. O lúdico se apresenta/acontece através das brincadeiras e jogos. Trata-se do momento no qual a criança penetra em seu mundo da imaginação brincando.

Lúdico pode e deve ser entendido como jogo, sentido resultante da evolução que ocorreu a partir das pesquisas em psicomotricidade, quando perdeu o sentido de ser apenas jogo. No campo da ludicidade a aprendizagem pode se concretizar através de jogos, brinquedos e brincadeiras que tenham por intenção promover o desenvolvimento pleno do estudante.

O lúdico, enquanto brinquedo, diz Kishimoto (1996, p. 18) "supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. " Para melhor entender o que seja ludicidade/jogo faz-se oportuno os entendimentos seguintes:

Para Huizinga (1971, p.33):

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatória; 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 quotidiana.

Outro estudioso do tema jogo, Caillois (1990, p.26), diz sobre jogo:

Uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Nele o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade (...). O jogo é essencialmente, uma ocupação separada do resto da existência e é realizada em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar.

O objetivo de uma atividade lúdica na educação é produzir prazer, diversão e ao mesmo tempo aprendizagem, uma vez que esta vem acompanhada de diversas brincadeiras para enriquecimento dos conhecimentos de maneira prazerosa. Para isso, é necessário um trabalho pedagógico bem planejado e definido quanto aos objetivos a serem alcançados em relação ao desenvolvimento integral da criança.

O lúdico está associado a jogos, brincadeiras, interesse, prazer, ajuda a desenvolver a criatividade e proporciona bem-estar aos educandos, cabe ao profissional de educação utilizar a ludicidade como meio para desenvolver inúmeras capacidades em seus alunos para que o ensino aprendizagem aconteça de forma espontânea, divertida e principalmente significativa. (SILVA, 2014, p. 14)

Na educação infantil a ludicidade propicia às crianças uma vasta série de desenvolvimentos favoráveis, que acabará por desencadear o aprendizado.

O professor da Educação Infantil deve procurar meios que contribuam para a

formação de cidadãos, tornando-se indispensável buscar em sua prática pedagógica atividades lúdicas que possibilitem o aprendizado do aluno. Ainda, é preciso refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade desse aluno, constando dessa prática o exercício da observação atenta sobre o desenvolvimento dos aprendizes individualmente e coletivamente, de maneira a refletir e avaliar as atividades planejadas. Segundo Moyles (2002, p.106, "Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de companheiros de brincadeiras, materiais, áreas, oportunidade, espaço, tempo, entre outros").

Em meio ao lúdico, das brincadeiras, as crianças podem expressar sentimentos, dúvidas e alegrias, aprender que existem regras num jogo, viver novas emoções e sentimentos e, a partir daí, vislumbrar novos conhecimentos. O contato com outras crianças é capaz de fazer que a própria criança veja novos modos de conviver melhor socialmente. A brincadeira viabiliza trazer à tona situações imaginárias, bem como ensina as crianças a importância do cumprimento às regras; cada faz de conta implica comportamentos próprios e ao brincar com um tijolo fingindo que o mesmo é um carro, por exemplo, a criança se esquece do tijolo e só lembra o significado que atribuiu a este objeto.

As brincadeiras estão presentes na vida das crianças, com diferenciações em diversos tempos e culturas, mas destaca-se praticamente em relação ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, ação, esta, natural na vida das crianças, integrada ao seu dia a dia, a sua rotina, além de propor prazer e alegria, são ações universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo (FRIEDMANN, 1996, p. 69).

Os jogos precisam ser vistos no ambiente escolar como um recurso didático capaz de facilitar um ensino-aprendizagem mais dinâmico, capaz de propiciar condições de trabalhar o formalismo próprio da Matemática de uma forma atraente e desafiadora, mostrando que a Matemática está presente inclusive nas relações sociais e culturais (SELVA; CAMARGO, 2009)

Entende Grando (2004, p. 8) que a definição do jogo se apresenta como um desafio. Diz o referido autor que "existe uma variedade de concepções e de definições sobre

o que seja jogo e as perspectivas diversas de análise filosófica, histórica, pedagógica, psicanalista e psicológica, na busca da compreensão do significado do jogo na vida humana". Tal reside no fato de serem diversas as situações que são consideradas jogo.

Enquanto educadores é preciso estimular as crianças nas situações cotidianas, a manipular, explorar, imaginar, criar, reaproveitar objetos que podem se transformarem em brinquedos, jogos, tudo isso por meio da ação desses sujeitos. Brincar e desenhar são atividades fundamentais para a criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira, pelo desenho e pelo jogo, a criança fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas e para as suas relações. Para tanto, é oportuno possibilitar situações e conhecimentos tanto nos cursos de formação de professores, quanto aos educadores que já estão atuando com a infância para que valorizem este momento único de desenvolvimento, deixando que as crianças experienciem o brincar, criem situações para que estas explorem sua imaginação e seu universo de fantasia. (LEITE E SILVA, 2010, p. 10)

O professor deve se mostrar, se comportar como mediador de diversas ações, atividades, conhecimentos, sempre valorizando aquelas atividades nas quais as crianças estejam a realizar individualmente. Faz-se necessário que o trabalho ocorra preferencialmente em equipe e em grupo. Os trabalhos realizados em grupos desempenham um papel importante: possibilitam a socialização, a qual, por sua vez, contribui para a troca de experiências, oportunizando o exercício de habilidades e despertando a construção de valores e de novas relações sociais.

Teixeira e Volpine (2014) entendem que:

É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. (TEIXEIRA e VOLPINE, 2014, p. 82).

Brincando, a criança consegue reviver vários sentimentos, como: angústias, alegrias, medos, tristezas. Através da brincadeira, a criança vai se inserindo na sociedade e tomando para sua cultura valores, princípios, crenças, regras, costumes, dentre outros aspectos, a qual desencadeia a ideia de compreensão do mundo adulto, como também a importância de si dentro desse contexto.

Segundo Antunes, 2004, p.31:

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se isso já não fizesse do "ato de brincar" o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação.

Vale destacar que, o ato de brincar, utilizando-se de recursos metodológicos lúdicos (brinquedos, jogos, brincadeiras), deve ser planejado e organizado, de modo a focar metas de aprendizagem que sejam adequadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e motoras no processo de aprendizagem do estudante.

Quando as atividades lúdicas na Educação Infantil são bem direcionadas pelo docente, e este apresenta clareza quanto aos objetivos que almeja alcançar, na mediação do processo de ensino e aprendizagem, promove-se um ambiente de motivação e de situações de aprendizagem que propicia a geração de novos elementos nos esquemas cognitivos do aprendiz.

Importante destacar que, a aprendizagem se dará de forma eficaz se o professor lançar mão de brincadeiras, de ferramentas lúdicas. Quando do planejamento de suas aulas, deve o professor ficar atento aos objetivos, às competências e habilidades a serem desenvolvidas dentro das singularidades do grupo mediado. Na educação infantil, principalmente, o lúdico é inerente ao universo da criança, portanto envolvê-la em atividades com jogos e brincadeiras favorece a aprendizagem e o interesse pelo conhecimento.

Segundo Oliveira, ao fazer remissão aos estudos de Vygotsky:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuído claramente para o desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 1995, p.67).

Sendo assim, nesta primeira etapa da

Educação Básica, a promoção de situações que envolvam a ludicidade, nas ações pedagógicas, são de relevância para a construção do conhecimento e desenvolvimento das diferentes habilidades infantis, aproximando a criança de um aprendizado contextualizado, tendo em vista que o lúdico é natural ao universo infantil.

As atividades lúdicas, tanto na vida do adulto quanto da criança, são relevantes para o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da sociabilidade, da coordenação motora, dentre outras capacidades. A importância do lúdico na vida das pessoas, em qualquer fase da vida, é de grande valia, tanto que há muito vem despertando e inspirando o interesse de estudiosos. Hoje, os estudos a respeito da importância do lúdico constituem objetos de preocupação científica. Em vários países, inclusive no Brasil, na atualidade são realizados estudos com o objetivo de comprovar que por meio de atividades lúdicas é possível desenvolver habilidades, promover relações e interações sociais e propiciar um crescimento saudável às crianças. Grande é o poder de motivação dos processos lúdicos.

De acordo Antunes (2008, p.31):

A relação entre os jogos e a aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saiba fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

A ludicidade como recurso pedagógico deve ser utilizada considerando que a mesma, comprovadamente, mostra-se eficaz para o desenvolvimento integral da criança. A inserção de metodologias lúdicas, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras potencializam a construção do conhecimento, tornando-se, assim, primordial para a consolidação do processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas promovem momentos interessantes às crianças nos quais, através da alegria e da diversão, podem ser exploradas e desenvolvidas dentro do processo de ensino-aprendizagem a linguagem, o pensamento e concentração, a criatividade, a socialização, o raciocínio, os domínios cognitivos, afetivos, psicomotores, reflexivos, e até mesmo a responsabilidade.

Os jogos constituem excelente recurso no trabalho do professor. Jogando o indivíduo aprende a esperar sua vez, respeitar regras, aceitar resultados e lidar com frustrações. Há que ser considerado, também, que através dos jogos, o aprendiz tem a

oportunidade de exercitar modos de se expressar, de descobrir, de inventar, além de ter sua curiosidade estimulada. A ludicidade é de suma importância na vida dos seres humanos em todas as idades, não devendo ser vista somente como meio de diversão ou de momentos de prazer, mas também como valioso instrumento para o ato de aprender. O lúdico é ferramenta para a concretização de uma aprendizagem significativa.

Quando a aprendizagem se mostra significativa, mais importante será a sua funcionalidade, considerando que haverá maior oferta de possibilidades de interação com novas situações e conteúdo.

Ausubel ensina que a aprendizagem significativa, no processo de ensino aprendizagem, para atingir a eficácia, necessita fazer algum sentido para o aluno, e é aí que a informação deve interagir e buscar suporte nos conceitos relevantes já dominados pelo aprendiz.

O processo utilizado com crianças na primeira infância é o de formação de conceitos, envolvendo generalizações de interesses específicos para que, na idade escolar, já tenham desenvolvido um conjunto de concepções, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Ausubel entende que deverá ocorrer nesse processo a utilização de organizadores prévios para, de fato, dar suporte a nova aprendizagem, encaminhando o aluno para o desenvolvimento de conceitos subsunções – conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz –, o que facilitará a aprendizagem subsequente.

É de grande importância entender que o processo de aprendizagem significativa exige a participação ativa do aluno, tendo em visita que se trata de um processo através do qual uma informação nova relaciona-se, de forma não substantiva e não arbitrária, a um aspecto importante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, os conhecimentos novos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Para isso, os conteúdos selecionados no trabalho pedagógico devem ser pautados na diversificação de recursos metodológicos, de maneira a respeitar as experiências, peculiaridades e ritmos diferenciados no processo de aprendizado.

Para compreender as implicações pedagógicas dos brinquedos e das brincadeiras, é preciso resgatar o aspecto sociocultural destes e das crianças e transformá-los numa atividade significativa para elas, de maneira que ao aprender brincando, a criança poderá construir seus conhecimentos de uma forma diferenciada, criativa e encantadora. (PEREIRA, 2014, p.37)

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil pode ser lido:

Cabe ao professor organizar situações

para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29).

A partir do referido pensamento acima, entende-se que a aprendizagem é aquela que acontece em situações nas quais a atividade torna-se significativa. Ou seja, oferecer possibilidades pedagógicas que contribuam para um processo educativo mais prazeroso, criativo e crítico. Cabe, então, ao docente proporcionar esses momentos dentro e fora de sala de aula, proporcionando experiências diversificadas, de modo a possibilitar a formação da subjetividade e da individualidade da criança nesse início da vida escolar.

Quando a sociedade como um todo, em especial as pessoas envolvidas diretamente com a educação, como pais e professores virem o lúdico como ferramenta imprescindível no processo de uma aprendizagem eficaz e colocarem em prática, estarão contribuindo para uma vida mais alegre e criativa das crianças. (FERREIRA, 2009, p.41)

É importante ressaltar que, um dos grandes embaraços para que o lúdico seja utilizado de forma mais producente nas salas de aula, é a formação do professor, ainda presa ao modo de como se ensinava em tempos passados, a maneira como aprendeu e que, ainda, resiste em aplicar práticas mais modernas e condizentes com a atualidade. A grande maioria das pessoas receiam o novo e o professor não está excluído. Dessa forma, torna-se necessário a introdução de estudos e recursos metodológicos referentes à ludicidade na formação inicial e continuada dos profissionais atuantes no espaço escolar.

Dessa forma, torna-se necessária a conscientização do profissional docente quanto ao valor dos recursos metodológicos dos jogos, brinquedos, brincadeiras para a construção do conhecimento, ao longo do processo educativo, levando em consideração o respeito à criança como sujeito histórico e social.

[...] a relevância da ludicidade na formação do profissional, visto que esse conhecimento irá transitar por todos os enfoques que fazem parte do universo infantil, permitindo aos educadores em formação, condições lúdicas de aprendizagem, demonstrações de possibilidades dentro da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem, ou até mesmo demonstrações da prática do lúdico embasadas nas teorias, muitas vezes exaltadas em salas de aulas. Cabe, portanto, aos cursos de formação do profissional da educação se engajar também nestas novas práticas educacionais, já que, estamos falando da formação do profissional que irá trabalhar com crianças e destas é possível considerar que os jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias enfim o lúdico faz parte da constituição de todo indivíduo, independentemente de condições sociais, a ludicidade faz parte da vida de qualquer criança. As atividades lúdicas auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, análise, critique e transforme a realidade a sua volta. (LUCKESI, 2005 apud SILVA, 2008, p. 1).

Para que a aprendizagem ocorra é preciso haver a apreensão dos conteúdos, relacionando-os às experiências anteriores vivenciadas pelos aprendizes. Assim, estará sendo permitida a formulação de problemas que motivem a aprendizagem e incentivem o aprender mais e mais. O estabelecimento de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Assim, sendo a aprendizagem significativa, critérios avaliativos decorrerão de objetivos claros acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada disciplina, "a partir dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social" (LUCKESI, 2005 apud SILVA, 2008, p.1).

É importante frisar que o papel do professor para a aprendizagem significativa é de enorme importância. O professor tem como missão criar um ambiente propício à assimilação do saber; deve ele servir de facilitador no processo de ensino e aprendizado. A aprendizagem significativa, se bem empregada, será responsável pela construção do conhecimento, garantindo ao aprendiz a versatilidade de agir autonomamente em diferentes contextos.

Para tanto, as instituições escolares e seus profissionais, devem valorizar a bagagem de conhecimentos e experiências vivenciadas pelos alunos, de acordo com o contexto social, percebendo a criança como ser ativo e participativo, capaz de formular hipóteses e de construir saberes.

2. CONCLUSÃO

Do estudo foi possível tirar algumas conclusões: o jogo e a brincadeira devem ser considerados como atividades capazes de exercer influência sobre o processo de desenvolvimento infantil, pois favorecem o desenvolvimento da autoestima, da criatividade, propiciando mudanças qualitativas nas estruturas mentais. Através das brincadeiras, as crianças pequenas desenvolvem algumas noções da vida em sociedade e das regras e mesmo de sua socialização. O valor da inserção dos jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil faz com que os educadores assumam um compromisso de oportunizar aos aprendizes a brincadeira e a aprendizagem de maneiras simultâneas.

A ludicidade constitui uma necessidade do ser humano em qualquer idade.

O lúdico é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois através desta prática a criança busca conhecimentos do corpo, do ambiente, dos colegas e consegue ver-se como parte integrante na constituição de sua aprendizagem, o que acaba por resultar em uma nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

As atividades lúdicas possibilitam uma aprendizagem significativa para a criança com diferentes demandas de aprendizagem, despertam o interesse pelos estudos, bem como promovem um ambiente de socialização. A criança por meio de atividades lúdicas aprenderá no seu ritmo, chegando a conclusões e elaborando suas regras. É através do lúdico\brincadeira que a criança explora sua criatividade. O lúdico abre caminho para que a criança se comunique consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo que a cerca.

A brincadeira representa um momento de investigação, análise, construção do próprio conhecimento de vida, de mundo num contexto imaginário. Assim, deve ser compreendido que o desenvolvimento da criança está particularmente ligado à brincadeira, considerando que tal atividade se apresenta como uma linguagem própria desse início de etapa do desenvolvimento humano.

Cabe ser dito também, sobre a relevância da ludicidade na formação profissional, já que tal conhecimento transitará por todos os enfoques que fazem parte do universo infantil. Tal fato permite aos educadores em formação atingirem condições lúdicas de aprendizagem, perceber demonstrações de possibilidades dentro da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem.

Aconselhável seria que os cursos de formação profissional na área de educação se engajassem em novas práticas educacionais, uma vez que se trata da formação de um profissional que vai lidar com o processo de ensino/ aprendizagem de crianças e, dentro deste processo, deve ser considerado que jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias, enfim, o lúdico faz parte da constituição de todo indivíduo. A ludicidade faz parte da vida de qualquer criança, independentemente de suas condições culturais e sociais, valendo reafirmar que estas atividades auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, análise, critique e transforme a realidade a sua volta.

A ludicidade é uma forma de tornar mais eficaz a aprendizagem para que ela se mostre uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa foi idealizada por Ausubel e se propõe explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, faz-se necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com potencial significativo e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunções em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.

As atividades lúdicas são úteis e indispensáveis à vida humana. Práticas voltadas à ludicidade são indispensáveis para que a aprendizagem seja realizada com prazer, divertimento. Para que a ludicidade faça parte realmente do desenvolvimento infantil, é indispensável que o professor se veja e se coloque como participante desse processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo e a Educação infantil. Falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01 de setembro de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, volume: 1 e 2.1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2023.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq. 1998.

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens - O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, S.R.M. SILVA, A.T.T. Infância e ludicidade: a experiência do brincar na ludoteca. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

LUCKESI, 2005 apud SILVA, Ana Maria da. A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil. Artigo. p. 2. 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2.ed. Scipione, 1995.

OLIVEIRA, V.M. O que é educação física. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2014.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na educação infantil. Monografia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. 2014.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS

PRISCILLA AVILLA OLIVER

Resumo

O papel dos pais na educação dos filhos é fundamental para a formação de valores, afinal, a família é responsável por iniciar o processo de desenvolvimento da criança seja ele físico ou intelectual. Os pais também são os principais agentes para que os filhos se tornem pessoas íntegras quando se tornarem adultos e isso não é uma tarefa fácil, pelo contrário é muito desafiadora e, muitas vezes, nem sempre fácil de cumprir, especialmente por conta do trabalho e das inúmeras funções acumuladas que os pais têm em seu dia a dia. Diante disso, como participar mais ativamente da vida dos filhos, educar e acompanhar o seu desempenho na escola diante de tantos obstáculos que os pais encontram diariamente.

Palavras Chaves: Desempenho; desafiadora; educar; responsável; educação

Summary

The role of parents in the education of children is fundamental for the formation of values, after all, the family is responsible for initiating the process of development of the child be it physical or intellectual. Parents are also the main agents for children to become people of integrity when they become adults and this is not an easy task, on the contrary it is very challenging and often not always easy to fulfill, especially because of the work and the numerous accumulated functions that parents have in their day to day. Given this, how to participate more actively in the lives of children, educate and monitor their performance in school in the face of so many obstacles that parents encounter daily.

Key Words: Performance; Challenging; educate; accountable; education

Introdução

É frequente que os pais canalizem a necessidade de aproximação, principalmente através da cobrança, desconhecendo que, formas de participação da vida escolar dos filhos como a cobrança deveria ser a última opção. Já outros pais compreendem estar presentes na vida escolar dos filhos apenas sob o aspecto físico: frequentar a escola, participar de reuniões e eventos seria o cumprimento do seu papel, outra parcela de pais entende que, para estar acompanhando seus filhos na vida pessoal e na escolar, devem participar ativamente dos conteúdos das disciplinas, auxiliando nas tarefas de casa, sugerindo filmes, músicas, leituras etc.

Sendo assim podemos pensar que, por um lado, essa postura pode ajudar, por outro, se não forem respeitados alguns limites, isto tende a prejudicar o desenvolvimento, autonomia e responsabilidade da criança.

Desta forma o melhor é reconhecer essa verdade, e também a de que o principal é a qualidade do tempo em que pais e filhos convivem, mais do que a quantidade, afinal isso vai permitir a descoberta de momentos na rotina diária, em que os pais poderão tomar conhecimento sobre as atividades na escola e, assim, poderão contribuir para um indivíduo melhor.

Desenvolvimento

Partindo da teoria que a vida corrida do dia a dia, pais que trabalham fora o dia inteiro, a opinião pública cobrando mais dedicação, os filhos cada vez mais precisando da presença dos pais e o cenário de ansiedade que se instala nas famílias, os pais sabem que é importante se interessarem pela vida social e escolar de seus filhos (e demonstrarem isso), mas a falta de tempo, e até de uma adequada orientação, os distancia da necessária cooperação.

Por isso quando falamos nessa participação, a questão não é apenas conferir notas de provas, boletim ou ao fim do semestre ir a uma reunião de pais, essa interação e participação dos pais tem que ser um pouco mais precisa e profunda do que uma mera conferência de notas.

Talvez por isso, muitos acabam não exercendo esse importante papel e entregam à escola a responsabilidade total pelo sucesso do aluno. E é aí que mora o problema, afinal, a escola é um importante pilar desse processo, mas não o único. Na escola por exemplo o aluno será escolarizado e receberá o ensino adequado à sua idade, com metodologia, acompanhamento e evolução, já a educação é mais abrangente que isso, indo além dos muros da escola e vindo de casa.

O processo de educação envolve a escolarização e não está restrito ao que os livros ensinam, o conceito de educar é mais amplo e contempla a participação dos pais na educação dos filhos que é um papel compartilhado entre família e escola e não exclusivo de alguma delas. Porém, muitos pais não pensam dessa forma e criam a expectativa de que a escola “crie” seus filhos, inclusive educando-os além do conhecimento acadêmico. Muitos esperam que a escola ensine questões morais, éticas, sociais, higiene, bom comportamento, entre outras. A responsabilidade familiar junto às crianças em termos

de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais que é tradicionalmente chamada de educação primária, ou sejam aquela que ensina valores éticos e morais e uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura. No que diz respeito à família, "um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola" (Polonia & Dessen, 2005, p.304).

Quando se trata da escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita.

De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento e esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que "compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade" (Reali & Tancredi, 2005, p.240).

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Desta forma entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

Divergências na Relação Família e Escola

Para Lareau (1987), vários fatores integram a relação família-escola, sejam eles financeiro, localidade de onde mora, alto ou baixo nível de escolarização, costumes, religião etc., influenciam quando se trata de educação, pois dependendo da estrutura familiar os pais terão ou não disponibilidade para exercer seu papel de educador na vida do seu filho. Um outro fator importante que influencia na formação educacional dos filhos é a escolaridade dos pais, pois alguns pais têm facilidade de acesso a uma boa cultura e transmitem isso para os filhos, por outro lado tem aqueles pais que não tiveram tantas oportunidades de estudar por terem que trabalhar cedo ou não tiveram incentivos dos seus pais.

A família e a escola são instituições com papeis distintos, porém se complementam na formação do ser humano; por isso para Piaget (2007, p.50),

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa que a informação mútua: este intercambio acaba resultando ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamos então real dos métodos ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

Relacionados com a falta de acompanhamento da família. Na prática, observa-se que pais interessados na vida escolar dos seus filhos, se aproximam dos professores, percebem as dificuldades, procuram saber como está o andamento do filho na escola e sempre que preciso procura uma aproximação, cria-se uma parceria de colaboração que resulta em estímulos em casa voltados para melhorar o desempenho do filho/aluno.

Assim mesmo, quando há uma interação ativa e frequente, entre pais e escola, torna-se mais eficaz a resolução de problemas, conflitos e dificuldades, propiciando uma melhora nos resultados da educação e relação filho, pais e escola.

Papel da Família no Desenvolvimento da Criança

Ao analisar a ideia de família com o passar dos tempos, pode-se observar que as instituições vêm sofrendo transformações em diversos aspectos e essas transformações, de diferentes modos, têm um impacto sobre o desenvolvimento da criança. Com o desenvolvimento da sociedade, a família foi se transformando, e a afetividade começou a ganhar espaço nesse novo formato de família que se esboçou. Ainda segundo o autor Ariès (2011), a forma com que os pais deviam educar seus filhos foi sendo modificada com o surgimento do sentimento de infância.

A família é de extrema importância no desenvolvimento da criança, pois é o primeiro espaço de convivência do ser humano, no qual se vive as primeiras experiências de vida e essas experiências impactarão diretamente no desenvolvimento e na formação de valores sendo elas para o bem ou para o mal.

Em relação ao que foi citado, Kalous-

tian (1988) relata:

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bemestar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (KALOUSTIAN,1988, P22).

A afetividade que a criança desenvolve com a família, pode influenciar no seu desenvolvimento de forma positiva ou negativa, possibilitando ao indivíduo que seja capaz de se ajustar aos diferentes ambientes ao qual será inserido no decorrer de sua vida, enfrentando situações e resolvendo problemas do cotidiano.

Como os pais devem acompanhar a rotina escolar dos filhos?

A participação familiar na educação das crianças é uma demonstração de afeto muito importante e que contribui para o desenvolvimento infantil em aspectos emocionais, físicos e intelectuais. Se neste processo tiver o acompanhamento dos pais, os alunos se sentem cada vez mais motivados e estimulados a estudar. Mas vale lembrar que o acompanhamento escolar não deve ser sinônimo de cobranças excessivas de algo maçante e cansativo, muito pelo contrário, os pais devem, sim, exigir responsabilidade e comprometimento dos filhos, mas também é fundamental oferecer apoio para que a criança consiga aprender a lidar com as dificuldades que enfrentarão futuramente.

Se pensarmos que a família é o chão de sustentação para ampliação de novas aprendizagens, a escola vem sentindo sentido essa falta desse trabalho base que é primordial para a criança construir suas aprendizagens interligando sua vivência familiar com as novas possibilidades. O professor tem se visto com muita responsabilidade ao cumprir seu papel e o papel da família gerando assim um desconforto entre família e escola.

Se os pais tiverem olhar atento sobre a educação das crianças também ajuda a identificar alterações comportamentais e emocionais nos pequenos e esse cuidado é fundamental para buscar ajuda quando necessário e identificar o problema logo, principalmente em casos de queda no rendimento escolar, isolamento, dificuldade de concentração ou até mesmo bullying.

Os pais também precisam ter mais comprometimentos e se esforçar para comparecer às reuniões escolares, quando solicitado na escola fazer o possível para ir pois esse tipo de encontro é uma excelente oportunidade para conversar com os professores, saber mais do rendimento e comportamento da criança e manter contato com outros responsáveis. Caso você não possa participar de alguma reunião específica, vale a pena marcar um horário com a coordenação da escola para se manter atualizado sobre o dia a dia do seu filho. Um outro ponto fundamental para o processo educacional é estimular a autonomia das crianças, devem apoiar o protagonismo dos filhos, oferecendo cuidado, zelo, mas evitando o excesso de proteção.

Sendo assim, mesmo que a sua rotina de trabalho seja corrida ou que você tenha filhos em idades diferentes, lembre-se de reservar alguns momentos do dia para conversar com seu filho sobre como foi o dia na escola, ler os avisos enviados pelos professores ou pela coordenação, revisar ou tirar dúvidas sobre o dever de casa com seu filho, auxiliar seu filho nos trabalhos ou pesquisas escolares, participar dos eventos escolares abertos às famílias, como festas, feiras e apresentações dentre outras.

Conclusão

Olhando esse contexto desafiador que é a relação filhos, pais e escola, de acordo com as responsabilidades exercidas por cada um é que se dá o estreitamento dessa relação e faz que com que cheguem a um único proposito que é a criança. Hoje, mais do que nunca, é um fato que pais e escola devem trabalhar em conjunto para o sucesso escolar de seus futuros cidadãos, sendo que cabe às duas instituições, cada uma na sua função a formação integral da criança. Por isso tem que ficar estabelecida uma relação de complementação, que favorecem a cooperação individual e de conjunto desta criança e para isso compreender a relação entre família e escola não é uma tarefa difícil, desde que ambas façam seu papel tornando se uma parceria e reconhecendo a função que lhes cabe na tarefa educativa sem ignorar a outra.

Sabemos que os obstáculos existem e podem, entre outras coisas, ser resultado de má comunicação, falta de confiança e carência de uma cultura de participação constante, por isso cabe à escola assumir um papel não restrito, mas sim amplo na educação das crianças e, manter uma boa relação com a família para que haja o êxito na vida escolar e particular do cidadão. A escola e a família são instituições indissociáveis, que não podem ser indiferentes, ambas têm que ter o mesmo proposito que é o aluno e para que uma verdadeira participação dos pais na vida escolar dos filhos seja um fato real e cotidiano, e não uma situação que se dá eventualmente

quando algo mais sério acontece.

Portanto diante de todos os aspectos, considera-se que a relação entre a família e a escola se tem caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, isso porque uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada um envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação prejudicando assim o aluno em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração. A relação entre família e escola tem que ser estabelecida e se manter, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos. Diante de tudo que foi relatado aqui, cabe aos pais a função de educar seus filhos, lhe ensinando valores, ética e moral e a escola de ensinar disciplinas e ambas as juntas fica mais simples identificar deficiências de aprendizagem e reprogramar o processo de ensino de maneira personalizada e eficaz, destacando que o contexto de comunicação ativa, frequente, sensata e sincera é muito importante quando se trata de educação. Não podemos esquecer que direitos e deveres da família e da escola devem estar claramente definidos, pois cada um tem que saber reconhecer qual o seu papel na vida do aluno, a professora por exemplo nunca deve ocupar o papel dos pais e vice versa, cada um tem suas funções na educação e essas funções se complementam para dar um melhor resultado.

Referências Bibliográficas

Qual o papel dos pais na educação dos seus filhos? - Revista ME | Melhor Escola acesso em 25/05/2023

MARQUES, Ramiro, (1999), A escola e os pais Como colaborar? Lisboa: texto Editora acesso em 25/05/2023

Revista Educação Pública - Relação família-escola: peculiaridades, divergências e concordâncias no processo ensino-aprendizagem (cecierj.edu.br) acesso em 25/05/2023

Entenda o papel dos pais na educação dos filhos (crescersempre.org.br) acesso em 26/05/2023

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

(diaadiaeducacao.pr.gov.br) acesso 26/05/2023

Interação escola-família: subsídios para práticas escolares; 2009 (mec.gov.br) acesso em 26/05/2023

Scielo - Brasil - A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano

A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano acesso em 26/05/2023

20200522115524.pdf (uniesp.edu.br) acesso em 26/05/2023

(PDF) A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PRÁTICAS E DESAFIOS

(researchgate.net) acesso em 27/05/2023

A importância dos pais na educação escolar dos filhos (soescola.com) acesso em 27/05/2023

Papel dos pais na educação: a dimensão emocional da formação (uol.com.br) acesso em 27/05/2023

A-importância-dos-pais-na-educação--escolar-dos-filhos-em-PDF.pdf

(soescola.com) acesso em 27/05/2023

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

RAFAEL SILVA MATIAS

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que pode vir a se manifestar nos primeiros anos de vida, geralmente, por volta dos dois ou três anos de idade, período em que a criança está começando a estabelecer relações sociais, envolvendo-se com pessoas de fora do seu convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como nas unidades de Educação Infantil. Nesta perspectiva, a criança precisa ser compreendida e respeitada como um ser em desenvolvimento, que necessita da mediação de recursos que devem ser planejados a partir do professor, incluindo diferentes metodologias e incluindo atividades lúdicas, além de respeitar o seu tempo de aprendizagem. Como o professor consegue identificar quando o estudante não está aprendendo e se desenvolvendo? Quais as dificuldades para que o processo de inclusão aconteça? Assim, o presente trabalho se trata de natureza teórica-empírica, através de pesquisas qualitativas e quantitativas sobre o tema. Pretendeu-se investigar o tema com base em pesquisas, teses, dissertações, artigos científicos, discussões de grupos de estudo interdisciplinares e transdisciplinares, entre outros materiais, tendo como objetivo principal a discussão sobre o desenvolvimento educacional do estudante com TEA, as principais dificuldades do trabalho docente, e como ocorre essa aprendizagem. Como aporte teórico temos Surian (2010), Volkmar e McPartland (2014), Matos e Mendes (2014), dentre outros autores que discutem o referido tema.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Docência.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da Educação Especial é considerada recente, pois, a discussão se tornou mais ferrenha sobre o assunto a aproximadamente 70, 80 anos. No Brasil Império, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a partir do Decreto nº. 1.428/1854, com o escopo de acolher pessoas portadoras de deficiência visual. Trazendo essa questão para os dias atuais, exatos cem anos do Decreto surgiu a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contemplando o atendimento de diferentes tipos de deficiência de forma humana e igualitária, crescendo a participação da sociedade, dos pais e amigos.

Considerando em especial o Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos Estados Unidos, o médico Kanner foi o primeiro a pesquisar sobre o assunto. Observando as características de um dos seus primeiros pacientes descritos em uma análise tradicional de 1938. Seu trabalho descreveu onze crianças com transtorno semelhante: oito meninos e três meninas.

O TEA se tornou objeto de hipóteses e pesquisas de psicanalistas, biólogos e geneticistas, havendo dificuldade para descobrir sua origem e progressão. Era difícil avaliar se a manifestação era ativa ou voluntária, se poderia apresentar algum tipo de deficiência biogenética cuja origem não era ainda conhecida (AMY, 2001).

Como problemática tem-se as dificuldades referentes ao ensino e ao desenvolvimento da criança com TEA na sala regular, já que nos dias atuais, são inúmeras as classificações e formas diferenciadas de trabalhar, mas que ainda deixam a desejar, interferindo de forma negativa e até mesmo significativa no desenvolvimento dessa criança em especial.

Desta forma, como objetivo geral tem-se a discussão sobre a Educação Especial e a sua importância na vida dos estudantes; e como objetivo específico, o desenvolvimento das crianças com TEA. É de suma importância a discussão do tema, uma vez que as crianças acabam tendo o mesmo tipo de educação do que as demais, sendo um dos aspectos do transtorno diferenças no processo cognitivo, trazendo a necessidade do trabalho ser adaptado e diferenciado respeitando as suas especificidades.

Por fim, para a presente pesquisa, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, sendo realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Sobre o Transtorno do Espectro Autista e seus desdobramentos

No início, médicos e pesquisadores perceberam que a ocorrência do TEA era maior quando presenciavam problemas afetivos junto à família. Durante muito tempo, especialistas entendiam o transtorno como um problema psicológico, porém, com o avanço da Medicina houve novas classificações e descobertas sobre o assunto.

Historicamente, a primeira vez que o vocábulo autismo foi utilizado ocorreu em 1911, a partir do pesquisador Bleuler, que entendia o TEA como uma característica da esquizofrenia. Kanner em 1943 trouxe o termo como uma definição clínica específica.

Ao longo do tempo, diversos conceitos foram aplicados aos termos relacionando a psicose e a esquizofrenia com o autismo, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela Psicologia e

do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela Psiquiatria. Atualmente a área da Neurociência compreende o transtorno como uma patologia neurológica utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nela se inclui o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

O TEA é compreendido como um desarranjo descrito por dificuldades de socialização e conversação que podem ser percebidas mesmo durante a infância. Pessoas com esse transtorno muitas vezes demonstram diferenças comportamentais, o que pode indicar a presença desse tipo de transtorno. A questão está relacionada a um conjunto de características, com diferentes graus de severidade e relação com outros tipos de transtornos, fazendo com que apareçam desafios diferentes (KOHANE et al., 2012).

O avanço da Medicina permitiu que novas possibilidades fossem encontradas, levando-se em consideração as interações da pessoa com o ambiente que a cerca, as pessoas e os objetos. Hoje, é definida como uma síndrome do comportamento capaz de implicar no baixo desenvolvimento psiconeurológico e motor envolvendo a cognição, a linguagem e a interação social.

Assim, o TEA passou a ter a seguinte classificação: "uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais [...] e é de origem biológica" (ORRÚ, 2012, p. 21).

A Classificação Internacional de Doenças, trouxe o CID-10, classificando o TEA como um Transtorno Global do Desenvolvimento que se caracteriza por desenvolvimento anormal ou alterado, passível de ser percebido antes dos três anos de idade, ocorrendo perturbações características entre as interações sociais, a comunicação e o comportamento repetitivo, acompanhado de outras manifestações como fobias, perturbações do sono e crises de agressividade (CID 10, 1997, p. 367).

No caso do Brasil, apesar da dificuldade em se ter estudos epidemiológicos que possam melhor computar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo TEA são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para esse aumento podem estar relacionadas a diferentes aspectos, como por exemplo, as alterações nos critérios de diagnósticos, um maior reconhecimento por parte dos pais e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além, do aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

2.2. Processo educacional voltado para os estudantes com TEA

No tocante à Educação, no Brasil até meados do século XVIII, ocorriam movimentos de exclusão, pois, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social, não tinham seus direitos preservados e não eram aceitos pela sociedade.

A partir dessa situação, a implementação de legislação específica voltada para a inclusão no país, provocou transformações importantes na concepção de inclusão para a sociedade brasileira. Os investimentos do Estado sobre as Políticas

Públicas, a Educação e a participação social destas pessoas, foram estruturadas aos desejos das pessoas com deficiência e suas famílias. Nessa direção, pensando no processo educativo: "O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito" (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 329).

É necessário lembrar que no Brasil ainda não há documentos que regulamentam a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas. Nascimento et al.(2016), relata que os documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais para o ensino de estudantes com TEA ainda são escassos.

Para as crianças com TEA a aprendizagem não ocorre de forma igual já que há uma relação desigual entre a significação e o cérebro. As informações não são transformadas totalmente em conhecimento. O professor necessita compreender essas diferenças, já que as crianças não frequentam a escola somente para socializar, mas aprender como os demais.

Existe a necessidade de criar oportunidades para que o estudante com deficiência, em especial com TEA, desenvolva independência, autonomia e consiga se socializar plenamente.

No Brasil, infelizmente ainda temos dificuldades em promover um Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de acompanhá-los e auxiliar no seu desenvolvimento.

Segundo os autores Basílio e Moreira (2014), as habilidades da criança com TEA precisam ser consideradas a partir do início

do trabalho pedagógico:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

É importante nessa etapa escolar, considerar que diferentes estratégias são de suma importância para a inclusão no ambiente escolar. Desta forma, esse tipo de trabalho deve envolver todos da comunidade escolar. Porém, para muitos professores a inclusão ainda é uma realidade recente e preocupante. A presença de estudantes com deficiência tem provocado em muitos um sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações encontradas sejam de sua parte ou referente aos próprios estudantes.

As especificidades apresentam diferentes características, como no caso das síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, dificulta o trabalho de intervenção adequado para os mesmos, resultando em insegurança por parte dos professores ao trabalharem com essas crianças (MATOS e MENDES, 2014).

Desta forma: "A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente" (SURIAM, 2010, s/p.); assim cabe ao professor utilizar metodologias diferenciadas a fim de amenizar todo o estresse causado pela rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar como a criança com TEA se situa no mundo permitindo ao professor desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos dessa fase.

A inclusão deve ocorrer de forma plena, sendo necessário também que as famílias recebam apoio, para se sentirem capacitadas a fim de ajudar seus filhos, dando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia.

Ainda, deve-se considerar que outros estudantes infelizmente, são diagnosticados tardiamente com TEA, e que de qualquer forma seus direitos devem ser garantidos.

Atividades que envolvem a ludicidade, como jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliar na interação social, com os demais colegas, fazendo com que o estudante com TEA se sinta pertencente ao ambiente.

Assim, cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, o que influencia de forma direta sobre o desenvolvimento desse estudante em especial (DESSEN e POLONIA, 2007).

Para Vygotsky (2013), a interação realizada entre as pessoas junto umas das outras apresentam função central no processo de internalização e desenvolvimento. Por esse motivo, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado à troca entre as pessoas e as crianças, especialmente considerando o contexto escolar entre estudantes e professores.

2.3. Inclusão ou exclusão?

O ensino e a aprendizagem fazem parte de todas as culturas existentes e é fundamental para a convivência na sociedade. Após ser criada a Escola Nova, houve uma universalização do ensino ocorrendo um aumento das reclamações quanto aos estudantes que apresentam dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, pois, muitas vezes estes participam de salas de aula de ensino regular sem que haja alguma instrução apenas para dizer que houve a inclusão desse estudante (MANO e MARCHELLO, 2015).

Pensando na inclusão, a responsabilidade das Políticas Públicas ao longo do processo ainda está sendo insuficiente principalmente nas escolas públicas brasileiras. As intervenções têm sido significativas quanto à execução das leis e o acompanhamento das unidades escolares, porém, anda faltando acompanhamento por parte das coordenadorias específicas de cada rede para que os problemas ainda enfrentados diminuam ou se extinguem de uma vez.

Falta de recursos, professores especializados, Atendimento Educacional Especializado, formação de professores, entre outras questões têm sido alguns dos problemas enfrentados pelas escolas.

Segundo Crochik (2007), a superlotação das salas, a falta de discussão prévia a respeito da distribuição dos estudantes nas turmas de ensino regular, as críticas com relação à formação dos profissionais da educação, enfim, diversos são os fatores desfavoráveis ao processo de inclusão.

Outro problema que deve ser considerado é a família, já que muitos permanecem à parte, não aceitando que o filho possui dada deficiência. Já, os profissionais do AEE são vistos como aqueles que devem se ocupar dos estudantes com deficiência, auxiliando-os e tentando minimizar os conflitos criados por sua presença na sala de aula, mas, que não mudam a dinâmica do fazer pedagógico.

Muitas vezes também o professor erra em distanciar o fazer pedagógico com o restante das relações que ocorrem em sala de aula, reforçando a concepção de que a inclusão é o produto final e não o processo. Essa situação é reforçada quando este separa o seu fazer do fazer coletivo, da inclusão como se fosse apenas uma obrigação sua e circunscrita aos limites pedagógicos, imposta geral-

mente por questões externas.

Ou seja, os processos excludentes não são enfrentados e a inclusão acaba limitada à sala de aula, que fica fadada ao fracasso não só a respeito dos estudantes com deficiência, mas outras situações que podem ocorrer, com os demais estudantes como, por exemplo, questões envolvendo raça, religião, posição social, gênero sexual, entre outros (DINIZ, 2007).

Infelizmente, ainda é possível ver muito preconceito arrigado nas escolas, incluindo por parte daqueles estudantes considerados "normais". Entender as diferenças como uma característica humana geral, as lutas pela participação social de todos e não apenas de alguns, no caso a inclusão, e as denúncias de situações de discriminação e preconceito acabam perdendo a força. Em contrapartida, devemos destacar que historicamente, qualquer tipo de preconceito, independentemente se o estudante tem deficiência ou não, acaba gerando bullying.

Por isso, o professor nesse contexto deve fazer com que todos repensem suas atitudes incentivando o processo de inclusão e discutindo com a turma, apontando que apesar das diferenças, todos são iguais e devem ser tratados com o devido respeito e compreensão (MENDES, 2006).

Para Vygotsky (1991), as relações sociais mediam as relações entre os indivíduos com o mundo por meio de símbolos e linguagem, definindo mecanismos psicológicos e formas de ser e estar no mundo, numa espécie de simbiose no qual a sociedade pretende transformar seu meio e a si mesmo.

Sob a luz desta perspectiva, esse momento pode inclusive ir na contramão de propostas com estudantes com TEA, uma vez que são atípicas as interações, apresentando comprometimento nas habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem, e pelo fato de determinados indivíduos demonstrarem tal inabilidade quanto às interações e vivências, torna-se uma Situação Social de Desenvolvimento (SSD).

Ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem de crianças que são diagnosticadas com TEA, a abordagem sociointeracionista, é de extrema relevância, já que compromete as potencialidades e singularidades que podem ser exploradas por meio de trocas mútuas, a partir de interações e mediação.

Como já é bem propagado entre os professores, Vygotsky (1991), ao estudar o desenvolvimento humano, compreende-se dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. No primeiro, o estudante realiza com certa autonomia, sem a mediação e interferência de um adulto as suas diversas tarefas, sendo uma etapa já concluída em seu desenvolvimento, tendo funções psicológicas já aprendidas e consolidadas.

Ainda, se por meio das interações propostas neste ambiente elas avançam no desenvolvimento e aprendizagem, como ação afirmativa, a fim de colaborar na consolidação crescente de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, corroborando para o atendimento e compreensão das singularidades e especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com TEA.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos artigos, dissertações, monografias, trechos de livros, sites e da legislação pertinente, a fim de gerar reflexões a respeito do tema e contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças autistas foi possível chegar a algumas conclusões.

Os resultados indicaram que a Educação Especial e o AEE, tiveram avanços principalmente voltados para a questão das Políticas Públicas, com relação à criança com TEA, em especial.

De forma geral, a atenção voltada para a inclusão tem sido significativa de um modo geral com relação às leis. Porém, é necessário, um maior acompanhamento das Secretarias e das Diretorias Regionais de Educação para que os problemas citados não continuem acontecendo, disponibilizando também o AEE, além de outras questões como mobiliários, materiais, acessibilidade, entre outros fatores.

O estudante com TEA, a matrícula em classe regular mostra-se por vezes desafiadora, exigindo conhecimento aprofundado e intervenções adequadas. Diferentes pesquisas indicam práticas cientificamente comprovadas como é o caso das Práticas Baseadas em Evidências (PBE).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores é que a criança autista tem uma dificuldade enorme ao que se refere à expressão, princípio muito utilizado para desenvolver habilidades junto às crianças com deficiência.

O processo de inclusão das crianças com TEA deve atender a participação e a oportunidade de aprendizagem dos estudantes. A escola deve ter compromisso com o seu desenvolvimento e a preocupação com a inclusão, materiais e

metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades especificidades desses estudantes. Ou seja, um trabalho diferenciado faz toda a diferença na vida desses estudantes.

O professor também deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que este é um processo contínuo e demorado, que demanda paciência. Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação social, com outros colegas da mesma classe para se sentir acolhida no ambiente que frequenta.

O papel docente nessa perspectiva é tornar possível a socialização em sala de aula adequando metodologias para atender as suas necessidades. Muitas vezes, a criança com TEA fica à margem do conhecimento não participando das atividades em grupo, exigindo do professor muita sensibilidade a fim de incluí-lo no convívio com o meio, visto que é através da socialização que se constitui o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para isso, o professor deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial para que ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Porém, um grande problema observado nas escolas, é que a formação de professores não oferece base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo que poucos professores possuem formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o TEA, implicando na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com TEA, o que reflete nas dificuldades observadas a partir da Educação Infantil, e compreendendo toda a Educação Básica.

Assim, as pesquisas neste campo contribuem para auxiliar e dar subsídios aos professores na aplicação de metodologias diferenciadas durante as aulas. Por outro lado, os governantes e as redes precisam ofertar formação específica e continuada para os profissionais a fim de atender às suas necessidades.

Por fim, no Brasil, em virtude da precária formação docente e das próprias políticas educacionais, esse fenômeno torna-se mais crítico do que quando comparado a outros países. Assim, novos desafios são trazidos à tona tanto com relação à inclusão quanto às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em: Acesso em: 08 mai. 2023.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.

CRUZ, T. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641. Acesso em: 07 mai. 2023.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I., S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD. PlosOne 7: e33224, 2012.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 125, 2016.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.

AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

REGIANE BIANDI MORO

RESUMO

Esse artigo procura abordar reflexões a respeito da importância da afetividade para o processo ensino aprendizagem. A psicologia do desenvolvimento infantil afirma que o aprendizado de habilidades sociais começa nas primeiras interações entre o bebê e seus cuidadores. O tema da convivência escolar ganhou visibilidade muito significativa e se tornou um tema prioritário na agenda da política educacional. Da mesma forma, verifica-se que existe um grupo importante de alunos insatisfeitos com o clima escolar e com as formas de atuação dos professores e que existe um baixo nível de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias. As reações emocionais características e certas qualidades de temperamento são exemplos de processos psicológicos afetivos. Os processos afetivos incluem todos os sentimentos e respostas, positivas ou negativas, relacionadas a comportamentos, conhecimentos ou crenças carregadas de emoção. O afeto pode alterar as percepções das situações, bem como os resultados do esforço cognitivo; também pode alimentar, bloquear ou encerrar a cognição e o comportamento.

Palavras-chave: Convivência Escolar. Famílias. Processos Afetivos

INTRODUÇÃO

A aprendizagem social e emocional é o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e responsabilizar decisões.

Habilidades socioemocionais são essenciais para ser um bom aluno, cidadão e trabalhador. Muitos comportamentos de risco (por exemplo, uso de drogas, violência, bullying e negligência) podem ser evitados ou reduzidos quando esforços integrados de vários anos são usados para desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014, p. 7)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015) destaca que o propósito da educação no século 21 é apoiar e aumentar a dignidade, a capacidade e o bem-estar das pessoas e sua relação com os outros e com a natureza. Isso implica levar em consideração uma série de valores na orientação dos conteúdos e procedimentos formativos e curriculares de cada contexto e sistema educacional.

A importância do ensino de habilidades sociais em centros educacionais é explicada por Ríos e Marchena (2017): a convivência escolar tem sofrido uma deterioração progressiva, que está relacionada à deterioração de vários aspectos como objetivos escolares, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional. Um indicador disso é o crescente bullying escolar e a tolerância em relação às suas manifestações, com graves consequências para os alunos (p. 302). É preciso reconhecer que um dos aspectos que podem influenciar isso é a implantação de uma metodologia competitiva nas escolas e a pouca atenção ao ensino de habilidades socioemocionais, o que se traduz em problemas como baixa concentração, irritabilidade, conflitos interpessoais, isolamento social e diminuição do desempenho acadêmico.

É importante que a educação socioemocional seja considerada um objetivo educacional formal e que um currículo seja elaborado para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais que podem ajudá-los em sua vida diária e acadêmica. Isso requer o recurso a fundamentos teóricos psicológicos, bem como os resultados de pesquisas empíricas, que fornecem uma base metodológica para a concepção e implementação de tais programas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS

Durante os anos pré-escolares, o ritmo de aprendizagem da criança em relação ao seu mundo social é acelerado, por meio de um processo de assimilação de normas, regras e costumes que correspondem à sua cultura, o que lhe permite desenvolver uma interpretação do mundo e um conceito sobre si (Piaget et al., 1982).

A perspectiva cognitivo-comportamental lançou as bases para definir a competência social. Caballo (1993) afirma que aprender habilidades sociais e reduzir obstáculos como ansiedade e pensamentos nega-

tivos são aspectos importantes na formação do indivíduo. A competência social é definida, segundo este autor, como:

O conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal, que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos daquele indivíduo de forma adequada à situação, respeitando esses comportamentos nos outros, e que geralmente resolve problemas imediatos da situação, minimizando a probabilidade de problemas futuros. (p.6).

A competência social envolve um componente afetivo-emocional que inclui apego, expressividade e autocontrole; um componente cognitivo que está relacionado ao conhecimento social, assumindo uma perspectiva e explicação das atribuições, bem como do raciocínio moral; e um terceiro componente, que é o comportamento propriamente social , que se refere às habilidades de comunicação verbal e não verbal, cooperação, suporte, participação e gestão de conflitos (Caballo, 1993).

Os comportamentos e estratégias envolvidos na competência social permitem que a pessoa se desenvolva em diferentes contextos individuais e interpessoais, que podem mudar de cultura para cultura. Portanto, eles só podem ser aprendidos por meio da integração e interação em contextos sociais (Caballo ; Mendo et al., 2016).

Nuns (2002) aponta que:

Agora é praticamente unânime que as habilidades sociais são adquiridas por meio de uma combinação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nenhuma criança nasce amigável, tímida ou socialmente hábil. Ao longo da vida você aprende a ser de uma certa maneira. (p.31).

A psicologia cognitivo-comportamental dedicou décadas de pesquisas ao desenvolvimento de programas de intervenção para pessoas com déficits em habilidades sociais e transtornos de conduta associados. A adoção deste modelo representa uma série de vantagens, tais como: a concepção de programas sistemáticos por graus de dificuldade, a utilização de técnicas de ensino comprovadamente eficazes, o estabelecimento de objetivos de intervenção e critérios de realização, bem como a implementação de estratégias de avaliação para as diferentes áreas de desenvolvimento envolvidas na aprendizagem socioemocional.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma "escola suficientemente boa", com "professores suficientemente bons" (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus. (ABED, 2014, p.112)

O processo de socialização dentro da família inclui o aprendizado de regras sociais, padrões emocionais e comportamentais, bem como formas de interação. Isso é feito por meio de estilos parentais ou padrões de interação familiar. A tipologia mais conhecida, originada na pesquisa de Baumrind (1966) , define quatro estilos: autoritário , quando os pais exigem obediência, impõem regras, não permitem o diálogo e recorrem à punição; permissivo , quando os pais são extremamente tolerantes; negligente , com pais que não estão cientes das necessidades de seus filhos, e democráticos ou autoritários, quando as famílias definem regras para atender às necessidades de todos os seus membros e estabelecem um sistema de comunicação familiar, com acordos e compromissos.

A pesquisa mostrou que os estilos autoritários, permissivos e negligentes estão associados a baixos níveis de desempenho acadêmico, bem como a problemas emocionais e psicossociais nas crianças. Embora um estilo parental democrático possa ter excelentes resultados educacionais nas crianças, porque as prepara para o diálogo, estarem conscientes de si mesmas e dos outros, e para desenvolver comportamentos pró-sociais. Estas últimas são definidas como ações que tendem a beneficiar os outros, e incluem comportamentos cooperativos e prestativos, acompanhados de sentimentos de afeto e empatia.

Outro agente de socialização são as mídias eletrônicas (televisão, rádio e internet), fontes de modelagem de comportamento, pensamento e emoções.

Entre os contextos de grande influência no desenvolvimento infantil de pré-escolares estão os jogos. Bruner (2003) explica que o brincar é útil para o desenvolvimento muscular e sensorial da criança, para o exercício da tomada de decisões e resolução de problemas e para a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas. A interação da criança com os seus pares, num contexto lúdico, traduz-se na aprendizagem de regras, cooperação e comportamentos sociais.

As crianças pré-escolares começam a compreender suas próprias emoções e as dos outros, aspectos que estabelecem as bases para que se autorregulem e evitem explosões de comportamento emocional, que podem alcançar quando aprendem a pensar nas repercussões de suas ações. Esse desen-

volvimento cognitivo e emocional está associado ao aparecimento de comportamentos pró-sociais que, por sua vez, impactam nos comentários positivos das pessoas ao seu redor, que melhoram o autoconceito da criança, promovendo sentimentos e emoções positivas. Em suma, por meio do aprendizado socioemocional é criado e reforçado um círculo virtuoso que promove o equilíbrio psicológico da criança.

Mas esse círculo, em vez de virtuoso, pode ser negativo. Isso ocorre quando, em vez de receber modelos pró-sociais, com feedback, reforço e valores positivos, a criança recebe modelos de agressividade ou pouca tolerância, é submetida a punições frequentes ou intensas, ou vive em ambientes onde as interações sociais positivas são escassas. Em tais situações a criança pode apresentar dificuldades socioemocionais, por não desenvolver a capacidade de colocar os problemas na perspectiva do raciocínio lógico e das relações de causa-efeito, o que implica incapacidade de encontrar soluções para resolver sentimentos, falta de raciocínio moral, surtos de raiva, bem como baixos níveis de autoestima e habilidades para se relacionar com os outros.

Em suma, situações familiares e ambientais adversas constituem fatores de risco - que são definidos como aqueles que acarretam o perigo de acontecer algo que ameace a integridade física ou psicológica de uma pessoa. Já as situações que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança podem ser localizadas como fatores de proteção - aquelas que contribuem para reduzir a probabilidade de ocorrer um desajuste pessoal.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: DEFINDO CONCEITOS

As pessoas reagem emocionalmente ao seu próprio desempenho e ao dos outros, de formas diferentes de acordo com as características individuais de cada um.

Os processos afetivos se entrelaçam com aspectos de motivação e volição. Em situações educacionais, as crenças motivacionais dos alunos e os julgamentos de suas próprias capacidades influenciam suas intenções e planos. Assim, os alunos que se consideram "não bons em matemática" preferirão outras disciplinas e terão dificuldades nas aulas de matemática.

De acordo com Romanowski (2010):

A dinâmica da aula caracteriza-se pela interação do professor com os alunos, sendo mediada pelo seu conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objeto: o conhecimento, ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos. (ROMANOWSKI, 2010, p. 53)

O professor de Ensino Fundamental deve ser um mediador e despertar o interesse do aluno, e o mesmo desenvolver reflexões e o senso crítico sobre questões que envolvam os cotidianos com as pessoas, principalmente nas fases iniciais, pois são crianças em formação de caráter entre outras características pessoais.

Para Nascimento e Pagel (2006), ampliação do ensino básico é um avanço social. Até então apenas as crianças de renda média e alta tinham acesso facilitado às salas de aula, o que trazia a desigualdade entre essas crianças e feria a nossa Constituição. Oferecer à criança de baixa renda a oportunidade de ser incluída no sistema educacional, já que a educação infantil pública não atendia a demanda desses alunos, não é apenas uma etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado.

O número de matrículas vem aumentando gradativamente, assim, o ensino de nove anos é um avanço social no sentido de fazer com que a escola seja acessível a todo brasileiro, sem discriminação de posicionamentos sociais e econômicos, uma escola mais solidária que oportuniza todas as crianças, adolescentes e jovens o acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, uma vez que permite a uma parcela maior da população se beneficiar de um direito que antes era de poucos. Garantindo desta forma que todas as crianças que não têm acesso à educação básica possam exercer esse direito, assim como as que já estavam sendo atendidas na última etapa da Educação Infantil. (SAVELI, 2008, p. 37).

A meta dessas propostas educacionais é incluir o enorme número de pessoas que não tem acesso ao sistema educacional no Brasil por diferentes fatores, e fazer com que a escola seja democrática, acessível, acolhedora, justa, e que realmente forme cidadãos críticos, para que todos tenham o direito a um aprendizado digno, não só para seu meio de sobrevivência, mas para própria formação e inserção na plena cidadania.

O exercício do direito à educação, [...]. Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida externas ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar; [...] (GIMENO SACRISTAN, 2001, p.19).

As palavras de Gimeno Sacristan (2001) complementam o sentido que o legislador impõe a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, responsabilizando o Estado para que crie as condições estruturais e pedagógicas a fim de que esse direito seja atendido plenamente.

Os professores normalmente não se consideram modelos, no entanto, inadvertidamente são. Os alunos passam muito tempo com o professor e, portanto, o professor se torna um modelo para eles. Isso pode ser um efeito positivo ou negativo, dependendo do professor. Os professores estão lá não apenas para ensinar as crianças, mas também para amar e cuidar delas. Os professores geralmente são altamente respeitados pelas pessoas da comunidade e, portanto, tornam-se um modelo para os alunos e os pais.

O papel dos professores hoje é consideravelmente diferente do que costumavam ser. Na escola com modelo tradicional de ensino, os professores recebiam um não participam da construção do currículo, recebem pronto específico para ensinar e o conteúdo a ser ensinado e um conjunto de instruções sobre como ensiná-lo, usando os mesmos métodos para todos os alunos. No mundo de hoje, nas escolas em que a concepção de criança, educação e currículo são progressistas, o papel de um do professor é articular conteúdo das áreas do conhecimento com as vivências dos alunos.

A moderna profissão de professor também se ocupa de assumir papéis mais amplos para promover a educação.

O papel do professor vem mudando dramaticamente nas últimas décadas, refletindo uma sala de aula mais centrada no aluno. Mudamos de um ponto de vista que enfatizava "como ensinamos" para um que agora se concentra em "como eles aprendem".

Hoje os professores organizam a ação pedagógica centrada no aluno com os objetivos de possibilitar que todos os alunos:

- Criem produtos significativos a partir das experiências vividas no espaço escolar;

- Ampliem suas vozes com confiança, cada um com seu estilo único e genuíno;

- Reflitam sobre o aprendizado e apliquem os novos conhecimentos e habilidades a novas situações;

- Façam uso de novas ferramentas para se comunicar de maneira convincente;

- Reflitam sobre seus aprendizados e experiências através da descoberta.

Essa mudança de perspectiva não significa que o papel do professor seja diminuido; na verdade, é exatamente o contrário.

Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Alguns apresentam dificuldades para reter informações, não participam efetivamente das aulas e alguns podem até se tornar perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar as estratégias do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.

De acordo com Pereira (2011):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (PEREIRA, 2011, p. 69)

Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são automotivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A abordagem desse assunto envolve o aprofundamento de alguns conceitos ou construtos que o cruzam; particularmente, regulação emocional, educação emocional, inteligência emocional e educação social.

Em referência à Escola, Costa e Faria afirmam que:

A escola, para garantir o seu papel, cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional (2013, p.412).

A primeira delas, a regulação emocional, que permite controlar impulsos e emoções, é a realização psicossocial mais relevante entre 2 e 6 anos de idade (Berger. 2016). Seu florescimento é complementado por outra aquisição importante que, segundo Berger, ocorre na segunda infância: o desenvolvimento da moralidade e seus respectivos valores. Essa fase também é crucial para o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, que lançarão as bases para a passagem pela adolescência, fase em que identidade, relacionamentos e emoções passam por crises de desenvolvimento que podem levar a complicações futuras, caso não pode ser percorrido corretamente.

Chegando à teoria da afetividade de Wallon, observa-se que a mesma privilegia o humanismo, no sentido geral, três pontos se destacam em suas propostas:

1- A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento;

2- A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;

3- É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrirse das possibilidades que ele oferece. (Henri Wallon-psicologia e educação (WALLON, 2003, p. 78)

Precisamente, o controle das emoções é uma parte normal do desenvolvimento psicossocial da criança, principalmente nos primeiros sete anos de vida. Na verdade, as crianças que não aprendem os limites do comportamento aceitável podem desenvolver problemas emocionais moderados ou graves, incluindo comportamentos anormais e transtornos de personalidade.

Outro aspecto que o professor precisa ficar alerta é que o conceito de meio inclui o meio cultural, o meio social, o meio interpessoal, e que o seu papel não é somente ser o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno" (MAHONEY e ALMEIDA, 2006, p.80).

Essas ideias permitem considerar a importância de educar a emocionalidade de cada criança, sendo necessário definir o que se entende por educação emocional. Sobre isso, podemos dizer grosso modo que é o que permite nortear o desenvolvimento evolutivo da criança e do adolescente de acordo com cada etapa. No entanto, aprofundando na literatura, descobrimos que Trianes Torres e García Correa (2002, p. 6), defendem que se trata de um

Processo educacional contínuo e permanente que visa potencializar o desenvolvimento emocional como complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, ambos constituindo os elementos essenciais para o desenvolvimento da personalidade integral.

A essas duas dimensões somam-se a social e a espiritual, que permitem ao aluno transcender-se, dar contribuições criativas e / ou enriquecedoras no contexto que o rodeia e conviver com os outros. Portanto, a finalidade da educação emocional, em conjunto com as demais dimensões educáveis da pessoa, é formar o aluno para os desafios do cotidiano de forma a aumentar o bem-estar pessoal e social, ajudando-o a se conhecer e a consolidar seu projeto de vida.

Enfim, a educação na dimensão social nasce do próprio ser relacional do homem, de sua tendência natural de se relacionar com as outras pessoas para desenvolver-se, satisfazer necessidades, enriquecer-se e enriquecer os outros; por ser um cidadão que precisa conviver com os outros em três áreas: consigo mesmo, com seus parentes, com outros cidadãos. A educação desta dimensão, portanto, visa desenvolver no homem essa tendência natural de conviver com os outros, de ser um cidadão reflexivo e dialógico (Barrio Maestre, 2016) capaz de modificar construtiva, criativa e verdadeiramente a sociedade de quem reside, buscando para seu próprio benefício e das pessoas com quem convivem.

A educação é, e sempre foi, a esperança de transformação e desenvolvimento do ser humano, ao ser exercida com liberdade favorecendo a solidariedade, o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoas (REGO e ROCHA, 2009, 136).

Assim, chegamos ao momento de nos referirmos à educação socioemocional, que em síntese implica promover o desenvolvimento da dimensão emocional ou volitivo-afetiva e social do aluno. Dessa forma, na hora de levantá-lo, é importante não só estabelecer quais serão os objetivos, competências ou capacidades, os conteúdos e os recursos a serem desenvolvidos, mas, principalmente, qual o contexto a partir do qual será abordado e quais são os fatores que podem ou não

favorecê-lo.

Precisamente, em relação a "pensar" os conteúdos que podem ser abordados no processo de educação socioemocional, existem vários autores que nos últimos quinze anos têm descrito várias propostas. Entre eles, Rodríguez Fernández e Linares (2002) propõem os conteúdos que uma proposta educacional sobre o ensino da convivência deve incluir, entre os quais estão: adaptação às mudanças sociais, sociedade multicultural e contexto familiar; desenvolvimento de habilidades sociais e diferentes competências como diálogo, trabalho em equipe, flexibilidade e participação; coordenação entre professores, gestores; promover valores como tolerância, colaboração e responsabilidade, entre outros.

Lickona e Davidson (2003), por sua vez, argumentam que o conteúdo deve visar o desenvolvimento das virtudes, partindo do pressuposto de que "o conteúdo do bom caráter" é virtude. Já vemos em sua posição a introdução de forças de caráter ou virtudes que são necessárias no desenvolvimento socioemocional do aluno. É assim que propõe dez virtudes essenciais para promover um "bom caráter", que poderíamos chamar de socioemocional ou equilibrado: sabedoria, justiça, força, autocontrole, amor, atitude positiva, trabalho árduo, integridade, gratidão e humildade.

Echeita (2016) propõe um quadro de valores inclusivos que deve organizar a convivência e a forma de convivência: equidade, comunidade, direitos, participação, coragem, sustentabilidade, esperança, compaixão, alegria, não violência, respeito pela diversidade, amor, honestidade, sabedoria, confiança e beleza.

Em relação aos fatores que podem ou não favorecer a educação socioemocional, Bernard (2004) propõe alguns que tiveram grande influência na orientação prática do desenvolvimento juvenil, distinguindo entre fatores internos e externos. As primeiras referem-se às características pessoais do indivíduo que falam de sua capacidade de responder positivamente às demandas do meio e, as últimas, enfocam o meio ambiente como facilitador desses fatores internos, como o suporte afetivo, a comunidade, as demandas do meio ambiente.

Dentre os fatores externos podemos considerar o que foi apontado por Berkowitz (2018) sobre a importância de ter referências na formação do personagem em suas dimensões cognitivas, afetivo-motivacionais e comportamentais. Nesse sentido, ele afirma que por trás de cada força do nosso jeito de ser existe uma pessoa que confiou e esperou mais de nós, semeando uma motivação para nos aprimorarmos. Da mesma forma, afirma que a educação do caráter implica desenvolver uma forma de ser, e passamos a estar junto com os outros; Pais e professores são referências próximas, o espelho no qual as crianças e os jovens se olham, esperando encontrar neles as atitudes que deles se exigem. Daí a importância da construção de vínculos saudáveis tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

Os fatores externos constituem, sem dúvida, um aspecto de grande importância na educação socioemocional e ao qual nos referimos: o contexto em que se dá o processo educativo. De fato, para uma aprendizagem positiva, o clima gerado a partir das relações interpessoais e os valores vivenciados por meio dos relacionamentos são relevantes. Desse modo, a escola e a família aparecem como atores fundamentais dessa educação; suas ações são fortalecidas e ampliadas se ambos buscarem os mesmos objetivos quanto ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças tendem a se concentrar em si mesmas e no mundo ao seu redor. Eles estão trabalhando muito para aprender e descobrir como seu ambiente pode ajudá-los a aprender, desenvolver e imaginar. Eles estão focados em como podem dar sentido ao mundo ao seu redor e relacioná-lo com eles mesmos. À medida que as crianças crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla. Para fazer isso, as crianças em idade escolar devem sair de seu próprio mundo e levar em consideração as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas.

Portanto, percebe-se que o clima na sala de aula tem uma influência significativa na atitude do professor e dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem. Um clima de confiança e respeito mútuo favorece tanto o desenvolvimento dos alunos como a atividade docente. Alguns dos comportamentos específicos dos professores para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem são: promover atitudes positivas dos alunos em relação ao tema a ser abordado, manter expectativas positivas em relação aos alunos apesar das possíveis dificuldades, oferecer apoio e incentivo aos que têm dificuldades, enfrentar com calma o possível os incômodos que podem surgir em sala de aula, transmitem preocupação pessoal com cada aluno e sua aprendizagem e promovem a confiança dos alunos entre si, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BERGER, K. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. Madrid: Médica Panamericana. 2016.

COSTA, Ana e FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. Aná. Psicológica [online]. 2013, vol.31, n.4, pp. 407-424. ISSN 0870- 8231. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a07.pdf. Acesso em 5 dez 2021.

DELORS, Jackues. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, Para quê?. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). Walon e a Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

NUNS, I. Programa de ensino de habilidades de interação social (pehis) para meninos e meninas em idade escolar. 2002.

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. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

PIAGET, J., Lorenz, K. e Erikson, E. Jogo e desenvolvimento. Análise. 1982.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli e ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036.

SACRISTAN, Jose Gimeno. La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, Donald. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS TERAPIAS COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS NO BRASIL

REGINA JERÔNIMO

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade ampliar o conhecimento acerca da educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na atualidade. Estudar o autismo e a inclusão contribui para ampliar o conhecimento na área, contudo é necessária formação de profissionais da educação básica numa perspectiva da inclusão escolar. Nesta perspectiva, a temática reafirma a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária. Realizou-se, então, uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, a qual se caracterizou em uma revisão da literatura, por meio das bases de dados eletrônicas e bibliografias relacionadas ao tema. Com essa pesquisa foi possível identificar a existência de práticas pedagógicas que facilitam a inclusão e a educação de crianças com autismo, assim como adaptações curriculares coerentes com as necessidades específicas de cada criança e a importância de professores capacitados e aptos a compreender as necessidades de seus alunos, construindo caminhos necessários para sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação. Inclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study aims to broaden knowledge about Inclusive Education and Autism Spectrum Disorder (ASD) at the present time. Studying autism and inclusion helps to broaden knowledge in the field, but training of primary education professionals is needed from a school inclusion perspective. From this perspective, the theme reaffirms the need for everyone to understand and accept human diversity, and to contribute to the construction of a just and equal society. A qualitative research of the bibliographic type was then carried out, which was characterized in a literature review, by means of electronic databases and bibliographies related to the theme. With this research it was possible to identify the existence of pedagogical practices that facilitate the inclusion and education of children with autism, as well as curricular adaptations consistent with the specific needs of each child and the importance of teachers trained and able to understand the needs of their students, building necessary paths for their learning.

KEYWORDS: Autism; Education; Inclusion; Learning.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) foi uma das principais mudanças incluídas na quinta edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5; APA, 2014), no qual as avaliações passaram a priorizar o nível de gravidade dos sintomas, com ênfase em duas áreas: desordens da interação (prejuízos em interação social e comunicação) e do comportamento (com presença de padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses ou atividades) (APA, 2014; Duarte, Schwartzman, Matsumoto, & Brunoni, 2016

A escolha pelo tema se deve ao fato de sermos da área de aprofundamento em Educação Especial e percebemos a necessidade de conhecermos mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo nas escolas regulares. Nossas reflexões levaram-nos as seguintes perguntas: que impasses enfrentam os professores para incluir as crianças com TEA no ensino regular? Que possibilidades têm de favorecer a inclusão? Que saberes detêm sobre o TEA e sobre a Inclusão e como estes saberes pode ajudar na sua prática?

A ausência de capacidades sociais e comunicacionais, em crianças com TEA, pode ser um limitante na aprendizagem, principalmente à aprendizagem através de interação social ou em contexto com seus colegas. Dificuldades para planejar, organizar e enfrentar mudanças causam um impacto negativo no desempenho acadêmico, mesmo que o aluno tenha a inteligência acima da média. A insistência em rotinas, aversão às mudanças e sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis. (AMERICAN PSYCHIATRICASSOCIATION, 2014, p.57).

Para fornecer uma adequada e precisa orientação com o cunho específico do Transtorno de Espetro Autista (TEA), será necessário romper as barreiras para o acesso conceitual, social e educacional, focando no trabalho mais adequado desta situação pelo envolvimento e tratamento especial dos pedagogos e educadores capacitados, tanto para o ensino, quanto para a ideal realização de recebimento, acolhimento e tratamento dos autistas.

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno relacionado ao desenvolvimento neurológico. Geralmente, são pessoas que tem dificuldade de comunicação, socia-

lização, muitas vezes com interesses restritos e estereotipados. Afeta o neurológico da criança, que dificulta o funcionamento do cérebro.

Segundo o DSM-5 os primeiros sintomas do TEA constantemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, geralmente acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns, padrões estranhos de brincadeiras e padrões incomuns de comunicação. Ainda no manual, foram inclusos três graus de necessidade de apoio dentro do espectro, assim, os indivíduos caracterizados como nível um exigem apoio, no nível dois os indivíduos exigem apoio substancial e, no nível três, exigem apoio muito substancial (APA, 2013).

Brites e Brites (2019, p. 37), ao definir o autismo, afirmam:

O autismo é um transtorno de desenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante nossa capacidade de percepção social. A percepção social é uma propriedade do cérebro responsável por permitir que consigamos reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de maneira adequada e harmoniosa a um contexto e/ou um contato social (BRITES e BRITES, 2019, p.37).

É importante atentar para os sinais e o diagnóstico e tratamento precoces, embora que a intervenção precoce não seja sinônimo de cura, podem, no entanto, trazer uma melhor qualidade de vida para as crianças acometidas por esse transtorno. O autismo pode se apresentar com diferentes características comportamentais que podem vir a comprometer a interação, a linguagem, aspectos motores e a imaginação. As crianças autistas podem vir a progredir, porém independente das intervenções é uma condição sem prognóstico de cura.

As causas do autismo são desconhecidas, para Mello (2007), podem estar relacionadas a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto. Acredita-se que esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Menali (2015), também afirma que tanto os genes como fatores ambientais estiveram correlacionados com muitos casos diagnosticados.

O transtorno é caracterizado por um conjunto de sintomas que afeta a áreas da socialização, comunicação e o comportamento sendo a mais comprometida à interação social, o maior desafio e ter a chance de aprender com eles. O comportamento da criança com autismo é: o olhar fixo, quando chama pelo nome, não atende, esfrega a mão, lambe e cheira objeto e pessoas: "A síndrome do autismo não se manifesta por traços na aparência da pessoa e, também, não é identificada pela maioria nos exames laboratoriais. O diagnóstico se torna difícil e complexo". (ORRÚ, 2011, p.28)

Ainda de acordo com o DSM-5 (APA, 2013), o TEA pode ser divido em três categorias, a depender do nível de gravidade e de apoio exigido. O nível 3 (ou autismo de baixo funcionamento) é aquele que demanda maior apoio, o nível 2 (ou autismo de médio funcionamento) é aquece que demanda um apoio mediano e o nível 1 (ou autismo de alto funcionamento) que é aquele que demanda pouco apoio.

Por essas características, percebemos o quão são difíceis aos pais, à escola e a todos a sua volta interagir com uma criança autista, pois por muitas vezes esta se torna agressiva, hábitos repetitivos e até chega a não reconhecer o seu nome, entre outros sintomas. Assim é necessário que se tenha uma abordagem adequada e eficiente, para que a criança consiga desenvolver durante sua vida escolar e social.

No Brasil existem aproximadamente 2 milhões de pessoas que são portadoras de TEA. Ademais, o transtorno atinge também as pessoas com as quais os portadores convivem, abalando o meio familiar em questões mentais, socioeconômicas e sociais. Portanto, é necessário o estabelecimento de políticas públicas que garantam direito e proteção a estes indivíduos, bem como das pessoas de seu convívio. (CAVALCANTE, 2002; OLIVEIRA, 2017).

Pode-se destacar que a legislação brasileira oferece apoio aos portadores do Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo. A partir disso ficou assegurado ao autista o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, o acesso a medicamentos e nutrientes assim como o acesso à educação, ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho (BRASIL, 2012).

Também temos a Lei 13.652 que estabelece o dia 02 de abril como dia nacional de conscientização sobre autismo, a Lei 13.370/2016 que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas, a Lei 8.899/94 que garante a gratuidade no transporte interestadual, a Lei 8.742/93 que garante o Benefício da Prestação Continuada (BPC), a Lei 13.977/20. também conhecida como lei Romeu Mion, que tem esse nome por causa do filho do apresentador de televisão Marcos Mion que tem transtorno do espectro autista. Esta lei estabelece a carteira de identificação da pessoa com TEA (CIPTEA), a lei 7.611/2011 que dar direito ao atendimento educacional especializado e a Lei 8.989/95 que garante a isenção e dedução de impostos na compra do carro zero.

Levando em consideração todas as necessidades específicas do autismo, a psicologia tem demonstrado diversos recursos que

podem corroborar em um melhor desempenho de pessoas com TEA mesmo na fase adulta. Nesse exposto, tem-se a Terapia Cognitivo Comportamental, desenvolvida por Aaron Beck no início da década de 1960, uma forma de psicoterapia cientificamente testada e tida como efetiva em mais de 300 pesquisas clínicas para diversos tipos de transtornos. "É uma terapia voltada para a resolução de problemas do paciente, geralmente é breve e tem eficácia científica e experimental" (SANTOS, 2017, p. 30).

A terapia cognitivo-comportamental (TCC) é uma abordagem que tem se mostrado eficaz para o tratamento de muitos transtornos que surgem na infância. Em relação especificamente ao TEA, há estudos que apresentam evidências de eficácia do uso da TCC em crianças e jovens com TEA-AF (McGillivray & Evert, 2014).

A técnica de premiação e estímulo quanto aos resultados alcançados, é sustentado pelo método Ensino de Tentativas Discretas (Discrete Trial Teaching: DTT). O método DTT consiste em apresentar as atividades de aprendizado aplicadas pelo professor, em pequenas abordagens seguidas de várias tentativas, mesmo que o profissional auxilie no processo, fazendo assim um reforço positivo, bonificando a criança com o sucesso alcançado com o que foi proposto (LEAR, 2010).

O programa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação (TEACCH), tem por base uma abordagem Behaviorista e Psicolinguística. Busca através da investigação de condutas e tratamento utilizando estímulos visuais compensar os déficits ocasionados pela síndrome, interagindo pensamento e linguagem, dotando-o de uma característica funcional e prática. Baseia-se nas características de aprendizado do paciente e promove sua independência, sendo responsável pelo suporte flexível e específico no indivíduo que apresenta o TEA e sua respectiva família (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2011).

O método PECS - Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras (The Picture Exchange Communication System) colabora no desenvolvimento da comunicação de pessoas que apresentam dificuldade de se expressar e compreender a linguagem falada o que os outros esperam. Pela praticidade que o método apresenta, um dos pontos mais relevantes é o uso no ambiente familiar, escolar e em outros meios que o autista participa (SERRA, 2010).

O PECS consiste em seis fases e começa por ensinar uma pessoa a dar uma única imagem de um item ou ação desejada a um "parceiro comunicativo", que imediatamente permeia a troca como um pedido. O sistema, a seguir, ensina a discriminação de imagens e como as reunir em frases. Em fases mais avançadas, as pessoas são ensinadas a usar modificadores, responder a perguntas e comentar.

O PECS tem como objetivo ensinar indivíduos com déficit no repertório verbal a se comunicarem funcionalmente, isto é, a emitir comportamentos sob controle de estímulos antecedentes verbais ou não verbais e que produzam consequências mediadas por um ouvinte especialmente treinado para responder a estes comportamentos (Fidalgo Godoi & Gioia, 2008). São candidatos para o ensino do PECS indivíduos que: (a) não conseguem se comunicar funcionalmente, (b) são frequentemente mal compreendidos, (c) não usam linguagem complexa o suficiente para satisfazer as suas necessidades, e (d) não se comunicam espontaneamente (Frost & Bondy, 2002).

Estudos abordam o aumento do número de trocas de figuras de maneira independente, promove também a interação social, caráter de extrema importância para o indivíduo com autismo. Através do PECS, o indivíduo adquire o comportamento verbal não vocal, isto é, aprende a se comunicar funcionalmente emitindo respostas através de consequências mediadas por outra pessoa e por meio de figuras, fazendo a troca de imagens pelos objetos de interesse ou por algum outro reforçador generalizado (OLIVEIRA GCO, et al, 2015).

Sendo, portanto, uma valorosa ferramenta de estímulo à comunicação, pois além de atrair a atenção ainda permite que ela se comunique facilmente por meio das figuras. Além de incentivar a autonomia e independência, acarretando na criação de possibilidades que irão facilitar o desenvolvimento de habilidades, inclusive da fala (TOGASHI; WALTER, 2016).

O uso do método ABA voltado para o TEA baseia-se em alguns passos: avaliação inicial, definição de objetivos a serem alcançados, elaboração de programas/procedimentos, ensino intensivo e por último avaliação do progresso (NAZARI, NAZARI e GOMES, 2017). Essa análise consiste em um método progressivo para ajudar o paciente a desenvolver habilidades ainda não adquiridas, através de fases que o mesmo vai superando. A cada alcance, é introduzida uma recompensa ou uma motivação para que o comportamento desejado seja incentivado e os indesejados sejam minimizados (ALVES et al., 2019).

O objetivo da ABA é prever o desenvolvimento de habilidades que estão em déficits e alterar certos comportamentos socialmente relevantes por meio de práticas baseadas em evidências, analisando o que ocorre antes, durante e depois da presença de estímulos postos ou retirados pelo profissional (KEARNEY, 2015). Entretanto, não significa que a intervenção seja baseada em recompensas, uma vez que todas as modificações comportamentais devem ser realizadas pensando

cuidadosamente nos objetivos que querem alcançar para melhorar a qualidade de vida do indivíduo.

O acompanhamento do autista com a aplicação do método ABA demanda o ensino individualizado e intensivo das competências essenciais para que a pessoa possa se tornar independente conquistando assim, cada vez mais, uma melhor qualidade de vida (Lear, 2010). Desse modo, as habilidades trabalhadas envolvem os comportamentos sociais, a comunicação funcional e o estabelecimento de contato visual. Ainda, engloba as práticas acadêmicas em especial a leitura, escrita, matemática e a higiene pessoal. Além disso, o tratamento comportamental inclui a redução de comportamentos como agressões verbais e não verbais, fugas, as estereotipias e autolesões tendo em vista que esses comportamentos influem não somente na integração do autista, mas no seu desenvolvimento (ANDERSON, 2007).

Para que os procedimentos da ABA sejam realizados nas instituições escolares, é fundamental que haja profissionais que reconheçam a necessidade de atendimento educacional especializado para alunos com TEA por meio dessa metodologia, a necessidade do professor titular ter na sala de aula um acompanhante especializado que uma força na busca e planejamento de estratégias pedagógicas que possibilite o ensino dos conteúdos escolares por meio da ABA, além da disposição de um espaço que propicie o atendimento de um para um, ou seja, a criança e o profissional.

O Método Floortime foi desenvolvido pelo psiquiatra infantil Stanley Greenspan, Floortime (ao pé da letra significa tempo no chão) tem como base principal trabalhar o desenvolvimento da criança, formando uma estrutura social, intelectual e emocional. É importante para o professor seguir a brincadeira da criança para dar a ela, a possibilidade de interagir tanto com ela como com os demais, o afeto e o relacionamento têm um papel fundamental na vida da criança favorecendo assim, uma aprendizagem mais significativa.

A observação entre as ações procura compreender o indivíduo a partir do que ele apresenta. Os trabalhos de intervenção são pautados no interesse da criança, para que se possam desenvolver atividades nas áreas emocionais, sociais e cognitivas e o Floortime, tempo no chão, compreende justamente esse processo seguindo um plano com atividades que envolvem música, arte, jogos e outros (DE CÁSSIA RIBEIRO & CARDOSO, 2014).

O Método Padovan de reorganização neuro funcional, foi desenvolvido por Beatriz Padovan, é uma abordagem terapêutica que recapitula as fases do neurodesenvolvimento (engatinhar, ficar de pé, caminhar, correr), usadas como estratégia para habilitar ou reabilitar o sistema nervoso da criança, ou adulto ou seja, trabalha na organização neurológica como um processo mais natural que trata o seu potencial com a organização dos movimentos do corpo podendo assim, se mover da maneira que quiser, sendo essa liberdade de se movimentar para um lado e outro, voluntariamente ou involuntária.

De acordo com Rizzo (2001), a tecnologia de Realidade Virtual vem se destacando como um instrumento potencialmente viável para as aplicações nas áreas da clínica psicológica e da neuropsicologia, se mostrando promissora em várias situações, inclusive no caso do autismo.

Segundo Jerald [2015], para se obter o máximo de experiência, o usuário deve estar focado no ambiente digital em que está inserido em vez de nos equipamentos que a produzem. Para que isso aconteça, o sistema RV deve ser imersivo, a ponto de causar, em seu usuário, a sensação de presença, ou seja, a sensação de estar dentro do mundo virtual.

Este é um recurso debaixo custo e facilidade de uso. Em que o indivíduo pode simular situações de atividade vividas diárias, como atividades esportivas. Devido ao seu impacto na cognição e no desenvolvimento motor, esta nova terapia permite uma estimulação mais linear e dinâmica das funções cognitivas, além de ser eficaz na reabilitação de pacientes com deficiências cognitivas, sensoriais e motoras, também proporciona um ambiente motivador para o aprendizado, facilitando o estudo das habilidades perceptivas e motoras do usuário (OLIVEIRA, SANTOS ROCHA, 2020)

Sobre os benefícios do uso de Realidade Virtual, Murray (2011) acredita que o uso de RV fornece ao indivíduo com TEA um ambiente particularmente facilitador, na medida em que oferece estrutura, mediação da aprendizagem, oportunidades de repetição, envolvimento afetivo e controle do ambiente de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A inclusão e uma ação mundial de luta em busca dos direitos e de um lugar na sociedade, por familiares e pessoas com algum tipo de deficiência ou diferença que não condiz com a cultura de igualdade imposta pela sociedade. O protótipo da inclusão está ao decorrer dos anos em busca da não exclusão escolar com o propósito de garantir através de ações a garantia do acesso e estabilidade do aluno com deficiência nas aulas do ensino regular.

Vale ressaltar que todos nós somos sujeitos de direitos em busca de um futuro melhor e, entendemos que a inclusão precisa ainda de muita atenção tanto por parte dos órgãos públicos, como pelas instituições

educacionais, pelos profissionais de saúde e de educação, favorecendo assim, um melhor acolhimento e respeito de todos, independentemente de sua classe social, gênero e credo religioso.

Compreensão, carinho, motivação, rotina, comunicação clara, são causas que contribuem para suavizar e expandir o potencial de crianças sem autismo ou com autismo. É comum pensarmos o que fazer em como fazer, porém antes de tudo, é preciso lembrar-se do principal: são apenas crianças, e independente da precisão, necessitam de cuidados e atenção.

Nesse sentido, entende-se como uma forma de ser e estar no mundo, que pode ser considerada como diferente, mas que precisa ser respeitada e compreendida. Desse modo, não se abandona a questão do desenvolvimento, mas traz este aspecto em interlocução com a relação que o organismo estabelece com o seu meio e como aquela está se configurando, atentando para o processo de autorregulação, do ajustamento funcional e disfuncional, e para os bloqueios no ciclo do contato que ocorrem através dos mecanismos de defesa.

A aprendizagem do aluno com TEA fica prejudicada quando este não é acolhido por pessoas conhecedoras de suas condições e que se envolvem diretamente com esse atendimento. Sabe-se que o atendimento educacional da criança autista está sendo um grande desafio, uma vez que exige modificações estruturais e pedagógicas necessárias para a inclusão satisfatória desse aluno no ambiente escolar.

O professor tem o trabalho essencial na vida das crianças autistas, já que ele incentiva o trabalho em equipe, respeita as limitações e ajuda a superar os obstáculos, ou seja, faz com que a criança conquiste o seu espaço na sociedade. É fundamental a inclusão desse aluno para seu avanço no desenvolvimento social, efetivo e cognitivo. Por isso, temos de proporcionar um ambiente escolar que auxilie na integração desse aluno, proporcionando a ele uma ativa participação dentro da sala de aula com os seus pares e assim teremos uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. R. et al. Autismo: estratégias de interação para tratamento odontológico. Artigo apresentado ao Curso de Odontologia do Núcleo da Saúde/UNIVALE, p. 1-12, 2019.

ANDERSON, M. Tales from the table: Lovaas/ABA intervention with children on the autistic spectrum. Pentonville: Road London, 2007

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. (5. ed). Porto Alegre: Artmed. 2014.

BRITES, Clair; BRITES, Luciana. Mentes únicas. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CÁSSIA RIBEIRO, Luciana; CARDOSO, Ana Amélia. Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional = Floortime approach in the treatment of autistic child: possibilities for use by occupational therapists. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 22, n. 2, 2014.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. Pessoas Muito Especiais: A construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. 2002. 393 f. Tese apresentada como requisito para conclusão do Curso de Doutorado em Saúde Pública - Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.

DUARTE, C. P., Schwartzman, J. S., Matsumoto, M. S., & Brunoni, D. Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: relato de um caso. In V. L. Caminha, J. Huguenim, L. M. Assis, P. P. Alves (Orgs), Autismo: Vivências e caminhos (pp. 45-56). Blusher: São Paulo. 2016.

FIDALGO, A. P., GODOI, J.P., & GIOIA, G.S. (2008). Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa (Picture Exchange Communication System). Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 10 (1), 51-66.

FROST, L., & BONDY, A. (2002). The picture exchange communication system: training manual. Newark, Pyramid Educational Products.

JERALD, Jason. The VR book: Human-centered design for virtual reality. Morgan & Claypool, 2015. I

KEARNEY, Albert J. Understanding Applied Behavior Analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals. Jessica Kingsley Publishers, 2015

LEAR, K. Ajude-nos a aprender. Um programa de treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo autoestabelecido. 2ª ed. Toronto, 2004.

McGILLIVRAY, J. A., & Evert, H. T. (2014). Group cognitive behavioural therapy program shows potential in reducing symptoms of depression and stress among young people with ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(8), 2041-2051

MELLO, A.M. S. R. de. Autismo: guia prático. 7.ed. São Paulo: AMA, 2007.

MENALI, S.M.G. Autismo e professor: desafios educacionais e reflexões no processo de inclusão. Campinas: UNICAMP, 2015. [Monografia]. Disponível em: . Acesso em: 03 ago. 2017.

MURRAY, D. KC. Autism and information technology: therapy with computers. In: Autism and Learning (Classic Edition). [S.l.]: Routledge, 2011.

NAZARI, A. C.; NAZARI, G.; GOMES, M. A. Transtorno Do Espectro Autista: Discutindo o seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho. p. 1–13, 2017.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura; LIMA, Rossano Cabral. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. Physis: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Juliana crusco; SANTOS, Camila Boarini dos; ROCHA, Aila Narene Dahwache, Efeito da Realidade Virtual nos Aspectos Autista: Estudo de Caso. Temas em saúde v. 20, n. 1. João Pessoa 2020

ORRÚ, Ester Silva. Autismo, linguagem e educação. 3. ed. Rio de Janeiro RJ: Editora Wak, 2011.

RIZZO, "The Application of Virtual Environments for Mental Healthcare - A Tutorial for the IEEE VR'2001 Conference", IEEE Virtual Reality 2001, Pacifico Yokohama Conference Center, Yokohama, Japan, 2001

SANT'ANNA, L.; BARBOSA, C.; BRUM, S. Atenção à saúde bucal do paciente autista. Revista Pró- UniverSUS, v. 8, n. 1, p. 67-74, 2017.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: desafios na escolarização de adultos autistas. Centro de Referências em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo: CRDA, 2017.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 21-32, abr., 2010.

TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, volume 22, nº. 3, 2016.

PSICOPEDAGOGIA RELACIONADA COM A INCLUSÃO

RENATA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

O papel da psicopedagogia nas instituições de ensino, como sua atuação pode contribuir no domínio das funções de ensinar e aprender e como suas ações interventivas, abordagem sistêmica e estudos epistemológicos podem ajudar o aprendiz a vencer obstáculos que o impedem de progredir intelectualmente. Abordar as características da atuação da psicopedagogia no ambiente escolar e como seu auxílio pode contribuir no desenvolvimento e construção do conhecimento humano. Diferente do que muitos imaginam a psicopedagogia não estão associadas apenas as dificuldades de aprendizado, mas a todo processo de aquisição do conhecimento do ser humano. A psicopedagogia institucional possui caráter preventivo no campo da aprendizagem, atua através de atitudes que promovam apropriação do saber ao sujeito por meio de práticas que facilitem os processos de aprendizagem, além de colaborar nas práxis pedagógicas em sincronismo com os professores.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Ensinar; Aprendizagem; Práticas.

INTRODUÇAO

O atendimento psicopedagógico institucional na escola, geralmente ocorre em grupos, por alunos da mesma faixa etária e tem como meta melhorar o desempenho escolar dos mesmos, visando potencializar suas competências e habilidades por meio de intervenções psicopedagógicos adequadas a estes, entendendo, portanto, que a aprendizagem é um processo contínuo, e esse processo necessitam de profissionais qualificados e um ambiente apropriado e oportuno para que essa aprendizagem ocorra naturalmente.

A intervenção psicopedagógica tem como intenção executar estratégias que facilitem a solucionar os problemas de aprendizagem, seja eles por motivação orgânica ou ambiental e estabelecer conexão a praxe docente, utilizando-se de uma relação interpessoal de maneira transversal, isto é, elaborar um trabalho em conjunto que pressupõe da coparticipação dos profissionais da educação, da família do aluno de forma integradora.

Aprender envolve o interesse, vontade e desejo e o psicopedagogo é aquele profissional que busca o despertar o desejo do saber no sujeito aprendente e para tanto se faz necessário direcionar-se para a singularidade de cada indivíduo, propor desafios capazes de desempenhar a superação das dificuldades que possam interromper o percurso acadêmico dos discentes.

O psicopedagogo deve incentivar o sujeito a obter prazer e curiosidade em aprender e propor um procedimento único para cada caso em especial, de acordo com suas especificidades, uma vez que, cada pessoa aprende de modo diferente e por isto, é imprescindível que haja conteúdos diversificados, atividades individualizadas e variados modelos de aprendizagem para estimular o conhecer em uma parte de estudantes que não aprendem do jeito tradicional.

A PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA

A Psicopedagogia, na instituição escolar tem uma função preventiva, sua ação é interdisciplinar e dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colaboração nos planos educacionais e lúdicos no âmbito dessas organizações, numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, através de diagnóstico e propostas operacionais convenientes. Sobre o fazer psicopedagógico institucional, ocorre dentro do estabelecimento de ensino, nas relações estabelecidas entre professor e o aluno, entre o currículo, programas e conteúdo, e com o grupo social escolar. Esta visão propõe o embasamento, no modelo sistemático, onde as relações são de grande importância. (BASSEADAS, 1996).

Para Weiss (1997), o fazer psicopedagógico transforma, podendo se tornar numa ferramenta poderosa para a aprendizagem do aluno, pois amplia e viabiliza os recursos que atendem a necessidade e as características da aprendizagem.

O objeto de estudo da Psicopedagogia institucional é o sujeito em situação de aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem em si. O conhecimento implica no ato de conhecer e de pensar, e se diferencia de acordo com o seu portador. (FERNÁNDEZ, 2001). Segundo Vygotsky, a ato de aprender recebe a influência do ambiente e neste contexto, para a psicopedagogia é primordial valorizar o conhecimento prévio da criança, seus numerosos saberes e favorecer suas múltiplas potencialidades.

A instituição deve, acima de tudo, ensinar o aluno a pensar. É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para formação pessoal, intelectual e moral do aprendiz (LU-

CKESI, 1994).

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

O olhar e a escuta Psicopedagógico deverá ter como objetivo verificar como o aluno está aprendendo e o que possivelmente está dificultando o seu desenvolvimento cognitivo. Para que se possa compreender qual o tipo de problema existente é necessário que o psicopedagogo esteja atento, buscando todas as pistas presumíveis e para tanto, se faz necessário analisar o problema de aprendizagem durante o diagnóstico psicopedagógico e só assim se pode intervir de maneira adequada. Para dar os devidos encaminhamentos, o profissional precisa realizar um estudo aprofundado acerca de todas as informações que o diagnóstico lhe proporcionou. (WEISS, 2003).

Observação: é necessário que haja intervenção conforme as características dos problemas apresentados pelas crianças, respeitando suas individualidades.

É importante que o psicopedagogo atue por meio de um olhar multidisciplinar através de um trabalho com equipes provenientes da educação e da saúde. A possibilidade de ampliar a percepção como outros especialistas, permite uma intervenção mais eficaz. A intervenção psicopedagógica inclui os pais no processo, através de reuniões e trabalhos realizados junto aos professores.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é fundamental, ou seja, este tem um papel significativo na escola.

O ATENDIMENTO CLÍNICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

No início, dê a criança apenas o modelo de como se executa. Conversar sempre com a criança sobre o que foi sentido, sobre as suas impressões a respeito dos movimentos executados, sempre que o exercício permitir orientar a criança a fazê-lo de olhos fechados, favorecendo, assim, a interiorização do que foi vivido, exigindo maior atenção e concentração. É importante que quando realizado um exercício, devemos elogiar a todas as crianças igualmente, pois aquelas que não atingiram o objetivo do exercício e que não foram elogiadas podem levá-las a um estado de ansiedade e frustração.

Os conceitos espaciais: direita, esquerda, atrás, na frente, entre, perto, longe, maior, menor são vivenciados através de movimentos específicos. A partir daí, propomos exercícios com maior intensidade. Coloca-se a medição de um raciocínio, de uma reflexão sobre os dados vivenciados no primeiro nível. Dessa forma, permite a criança passar para a etapa de estruturação temporal requerida para o aprendizado da leitura e da escrita.

A Psicomotricidade, composta numa unidade dinâmica entre Educação, Reeducação e Terapia Psicomotora que interatuam de forma integrada ao centro da vida emocional e efetiva do ser humano, fundamenta-se na comunicação global. Procura harmonizar o comportamento humano sob o enfoque do movimento e da linguagem, meios pelos quais as pessoas se comunicam entre si e transformam o mundo que as envolvem.

Como ação educativa a Psicomotricidade, por meio da Educação Psicomotora, é essencialmente plástica e envolvente, sendo considerada por Barros (1992), como “a alma do movimento” aquilo que não se vê não se toca, porém se sente. A educação psicomotora tem por objetivo permitir à criança viver em harmonia com seu corpo, com os outros e com o ambiente envolvente.

A educação psicomotora possibilita uma formação de base indispensável a toda criança, pois assegura o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio do intercâmbio entre o meio no qual se encontra inserida. A terapia psicomotora refere-se, particularmente, a todos os Casos-problemas em que a dimensão afetiva parece dominante na instalação inicial do transtorno. Pode estar associada à educação psicomotora ou se continuar com ela.

Os transtornos do desenvolvimento psicomotor são muito difíceis de definir. Refletem sempre alterações que afetam vários aspectos do desenvolvimento da criança; daí a importância de intervir o quanto antes, pois o transtorno pode repercutir negativamente em outras áreas, agravando e comprometendo todo o desenvolvimento da criança.

Quando pensamos em uma possibilidade de avaliação psicomotora, temos que ter em mente que não estamos nos referindo a uma forma de classificar a criança, mas sim estamos buscando uma alternativa, uma possibilidade que auxilie a criança, principalmente, aquela no início de sua vida escolar, a conseguir alternativas que colaborem durante esse processo, que permitam que o aprendizado ocorra de forma significativa, mas acima de tudo prazerosa, que o ato de aprender não seja um momento de sacrifício e esforço extremo, mas sim um momento no qual há uma interação e um entendimento acerca do universo que a cerca.

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nos 9394) - LDB - promulgada em dezembro de 1996, reconhece a necessidade de que a educação promova a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos sociais da criança. No Art. 29 do capítulo sobre Educação Básica, seção II, a educação infantil é vista como "(...) a primeira etapa básica, que tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Os avanços nas teorias do desenvolvimento infantil forneceram uma nova imagem da primeira infância e de suas necessidades, evidenciando os aspectos cognitivos do desenvolvimento, ou seja, estratégias que guiam o desenvolvimento de competências cognitivas e os aspectos relacionais/afetivos que promovem processos perceptivos e de pensamento. Estes estudos revelaram também a relação entre a necessidade da criança em explorar livremente o meio ao seu redor, e a segurança afetiva dada pelo adulto a sua volta.

A socialização, a autonomia e a capacitação de construir o mundo explorando-o são aspectos desta imagem da primeira infância e também objetivos educacionais. Desta forma, existe uma especificidade da educação infantil, na qual há necessidades da criança a serem respeitadas e satisfeitas e competências a serem fornecidas e incentivadas.

Na educação infantil, as estratégias que orientam a ação do adulto devem promover e facilitar as experiências da criança, procurando aprofundar e articular suas atividades produtivas como, por exemplo, o rabisco, as histórias construídas livremente, as atividades motoras, identificando situações inéditas que possam incentivá-la a explorar e a transformar seu ambiente.

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nos 9394) - LDB - promulgada em dezembro de 1996, reconhece a necessidade de que a educação promova a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos sociais da criança. No Art. 29 do capítulo sobre Educação Básica, seção II, a educação infantil é vista como "(...) a primeira etapa básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Os avanços nas teorias do desenvolvimento infantil forneceram uma nova imagem da primeira infância e de suas necessidades, evidenciando os aspectos cognitivos do desenvolvimento, ou seja, estratégias que guiam o desenvolvimento de competências cognitivas e os aspectos relacionais e afetivos que promovem processos perceptivos e de pensamento. Estes estudos revelaram também a relação entre a necessidade da criança em explorar livremente o meio ao seu redor, e a segurança afetiva dada pelo adulto a sua volta.

A socialização, a autonomia e a capacitação de construir o mundo explorando-o são aspectos desta imagem da primeira infância e também objetivos educacionais. Desta forma, existe uma especificidade da educação infantil, na qual há necessidades da criança a serem respeitadas e satisfeitas e competências a serem fornecidas e incentivadas. 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 de 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).

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.

Como elemento indispensável na formação humana, a família exerce papel de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois a família é a primeira a proporcionar experiências educacionais a estas.

A família de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem muitas vezes fecha os olhos para o problema apresentado pelo filho e isso prejudica muito uma possível inicialização de tratamento. É importante que essas famílias conheçam e aceitem seus filhos da forma que eles são tentando ajudá-los sempre no que for possível e não devem fazer exigências acima de suas possibilidades nas áreas que apresentam dificuldade.

A escola é o espaço primordial para se oportunizar a integração e melhor convivência entre os alunos, os professores e possibilita o acesso aos bens culturais. Portanto é preciso que a escola busque trabalhar de forma democrática, oferecendo oportunidades de uma vida melhor para todos independentes de condições sociais, econômicas, etc. Todos os alunos têm o direito de estarem na escola aprendendo e participando, sem serem discriminados ou terem que enfrentar algum tipo de preconceito por motivo algum.

No caso da educação inclusiva, é reconhecida como uma ação política, cultural, social e pedagógica a favor do direito de todos a uma educação de qualidade e de um sistema educacional organizado e inclusivo. A escola cabe à responsabilidade em atender as diferenças, considerando que para que haja qualidade na educação é necessário assegurar uma educação que se preocupe em atender a diversidade.

As famílias devem ser um verdadeiro apoio emocional para a criança com dificuldades de aprendizagem. Estas crianças enfrentam frustrações frequentes, sobretudo na escola; a família deve ser um apoio constante que ajude a superar suas necessidades, pois o ambiente familiar é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança.

Ainda, os problemas que os pais têm enfrentam para lidar com as dificuldades apresentadas por seus filhos, que torna tudo mais difícil. Um dos grandes problemas encontrados é a falta de preparo, de apoio aos pais de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Pois por muitas vezes estes pais não sabem como agir, e é comum sentirem-se desorientados e fragilizados diante de uma situação que não conseguem avaliar e controlar. Geralmente estes pais tornam-se psicologicamente afetados, estressados e até sentem-se menos ligados a essa criança do que aos outros filhos, e chegam a culpar a si mesmo ou até um ao outro pelo estado daquela criança, aumentando ainda mais os problemas.

A terapia familiar é uma orientação psicológica utilizada com grande êxito, pois ela não envolve somente os pais, mas também as crianças e algumas vezes os outros irmãos, pois a dificuldade de aprendizagem da criança acaba afetando a todos aqueles com quem elas convivem.

Na escola Inclusiva um depende do outro, professores apoiam professores; pais apoiam professores; comunidade apoia professores e seus alunos; alunos apoiam alunos e assim por diante, agindo de maneira a criar um ambiente agradável e propício para todas as crianças. Os pais exercem um papel importante nesse processo, pois se trata de uma imagem de extrema importância para a criança. O bom relacionamento com a escola também é de fundamental importância para o sucesso da inclusão, pois os pais têm experiências e habilidades para ensinar o próprio filho.

A construção de uma escola inclusiva é um desafio, pois requer quebra de paradigmas, enfrentamento do desconhecido, aceitação do não saber, etc. O educador é a peça chave para esse processo, pois exerce um papel fundamental na formação de cidadãos.

Pode-se dizer no sentido da ação que a escola tem se respaldado (estatutos, legislações e convenções) e no que tem efetivado, venha a favorecer a adesão a uma nova forma de educar e pensar; que possa viabilizar a formação de uma comunidade na qual nenhum indivíduo é sobreposto ao outro.

Como afirma Freire (2003, p.22) que: Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, podendo, assim, possibilitar a formação da sua cidadania. Ou seja, os conhecimentos e habilidades a serem adquiridos e desenvolvidos na escola pelo aluno serão entendidos como ferramentas de apoio e de complementação para essa formação e conscientização, em vez de serem percebidas como finalidades últimas. Seguramente a escola e seus educadores têm papéis importantes no despontar dessa perspectiva que pretende o reconhecimento e a formação de todos os indivíduos, principalmente

daqueles que até a época atual não tiveram oportunidade de o fazerem.

Então, pensar numa escola para todos, requer compreender o que realmente é currículo, suas implicações para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, tudo o que lhe dá consistência significativa enquanto eixo norteador e suporte uma ação pedagógica politizadora e emancipadora.

O professor inclusivo deve estar ciente do seu papel de contribuir para formação de uma nova sociedade, onde não haja nenhum tipo de preconceito e intolerância. E o trabalho com a arte é uma das formas que professor pode explorar o potencial do educando, possibilitando condições favoráveis para construção de sociedade mais justa e igualitária.

O professor inclusivo deve ter a capacidade e habilidade de proporcionar a inclusão e a integração dos seus alunos de forma que possibilite se apropriar e descobrir suas aptidões e particularidades. Entre as principais habilidades que o educador deve possuir para o trabalho com alunos necessidades especiais estão a tolerância, o respeito, paciência, além de ser um profissional ativo, flexível e versátil.

Incluir não é só por todos em situação de igualdade, mas sim dar as mesmas oportunidades e atender suas diferentes necessidades, e esse são exatamente o papel do professor inclusivo atender as necessidades educacionais dos seus alunos, adaptando conteúdos, refletindo práticas estando comprometido com o aprender e desenvolver dos seus alunos.

O professor deve sempre buscar novos conhecimentos e estratégias para ministrar as aulas. Se as autoridades não se preocupam com a situação da maneira que deveriam, os educadores que estão mais próximos dos alunos podem contribuir para o desenvolvimento dessa criança especial.

O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece e isso não seriam diferentes com os portadores de necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, se torna possível concluir que o educador é capaz de mudar uma história, criar um novo final. Propiciar as crianças especiais uma educação de qualidade e agir de maneira que essas crianças se sintam definitivamente inseridas no meio em que vivem.

CONCLUSÃO

A psicopedagogia surgiu da necessidade de uma melhor compreensão e entendimento do processo de aprendizagem, comprometendo-se assim co a transformação da realidade escolar, possibilitando dinâmica em sala de aula, contemplar e melhorar a interdisciplinaridade, juntamente com outros profissionais da escola.

O psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e os obstáculos que se impõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Como a psicopedagogia é uma teoria e uma prática que se ocupa da aprendizagem humana em qualquer faixa etária, entendemos que ela pode ajudar os profissionais da educação a perceberem os pais como seres em processo de aprendizagem, assim como seus filhos, cabendo à escola o gerenciamento dessa aprendizagem acerca de como a gerir a vida escolar de seus filhos.

Portanto, o estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, devem analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem.

A escola veio para ocupar uma das mais importantes funções da família, que é a socialização, a escola é o único lugar em que meninos e meninas têm a possibilidade de interagir com iguais e onde se devem submeter continuamente a uma norma de convivência coletiva.

Pensando assim, cabe ao neuropsicopedagogo intervir junto à família das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, tomar conhecimento de informações sobre a sua vida orgânica, cognitiva, emocional e social. O que a família pensa, seus anseios, seus objetivos e expectativas com relação ao desenvolvimento de seu filho também são de grande importância para o psicopedagogo chegar a um diagnóstico.

O educador deve promover a aprendizagem significativa, incentivando as habilidades de seus aprendizes e mostrando para cada um deles a sua verdadeira potencialidade. As dificuldades encontradas no percurso servirão para torná-los fortes e capazes de transformar o mundo em que vivem.

Portanto, o profissional da psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem

como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mara S. Rumos e Diretrizes dos Cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. Cadernos de Psicopedagogia, V. 3, n. 6, 70-71. junho. 2004.

BARBOSA, Laura M. S. A Psicopedagogia no Âmbito Escolar. Curitiba. Expoente, 2001.

BASSEADAS, E. Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico, 3 Ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996

BASTOS, ALICE. Psicopedagogia Clínica e Institucional: diagnóstico e intervenção. São Paulo. Loyola, 2015.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre. Artmed, 1994.

---------- Fracasso Escolar: um olhar Psicopedagógico. Porto Alegre. Artmed, 2000

CAMPOS, Maria C. M. Atuação em Psicopedagogia Institucional: brincar, criar, e aprender em diferentes idades. Rio de Janeiro. Wake, 2013.

ESCOTT, Clarice; ARGENTI, Patrícia. A Formação em Psicopedagogia nas Abordagens

Clínica e Institucional: uma construção teórica e prática. Novo Hamburgo. Resvale, 2001.

FAGALI, Eloisa; VALE, Zélia. Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e a construção na sala de aula. Petrópolis. Vozes, 2008.

FERNANDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendente. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

---------- A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

MASSADAS, Cláudia T. Psicopedagogia na Escola: reflexão sobre intervenção institucional possível. Rio de Janeiro. STJ, 1993.

OLIVEIRA, Maria A. C. Intervenção Psicopedagógica na Escola. Curitiba. IESDE. Brasil, 2012.

O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA – UMA BASE NORTEADORA

ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

RESUMO

O presente estudo consiste em uma base norteadora para educadores que se depararão com o autismo presente na sala de aula. Mediante a lei de inclusão, a educação brasileira se depara com diversos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais – sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas - e o professor deve estar preparado para proporcionar ao aluno um ensino que atenda suas debilidades garantindo seu aprendizado.

A criança autista necessita de um tratamento especializado em questões escolares por apresentar diferentes formas de aprender, e a música talvez possa ser uma diferente metodologia de ensino que atenda a necessidade escolar dessa criança. Portanto, este estudo busca compreender como a criança autista se beneficia do uso da música em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, trazendo exemplos de como esta ferramenta pode ser usada na educação da criança autista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; desenvolvimento; autismo; música.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente na educação brasileira o professor encontra diversos desafios ao lecionar. Além de barreiras relacionadas às políticas públicas e a gestão educacional nacional, ele também deve estar preparado para atender alunos com necessidades educacionais especiais. As salas de aula das escolas em âmbito nacional, atendem alunos portadores de deficiências, sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas.

A constituição de 1988, garante a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas brasileiras. Esta lei ainda estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, oferecendo igualdade de condições de acesso à educação e permanência na escola, além da garantia de "atendimento educacional especializado" ás pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. E esta inclusão a escolarização deve ser feita preferencialmente na rede pública de ensino. (BRASIL, 1988). Reafirmando esta determinação de lei, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional focou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e foi neste momento que a chamada "lei de inclusão" ganhou força no cenário da educacional brasileiro.

Entre os alunos considerados na definição oficial "portadores de necessidades educacionais especiais", estão as pessoas com autismo. (BRASIL 2008)

Nas salas de aula espalhadas por toda a nação há muitos autistas, porém, não há um número estimado de quantos autistas existem no país. Em alguns casos há o atendimento especializado garantido por lei, mas infelizmente nem todos recebem este atendimento, sendo acompanhado em sua trajetória escolar somente pelo professor titular de sala.

A Criança autista apresenta dificuldades intelectuais, comportamentais e de interação social. Na maioria dos casos, a aprendizagem ocorre em um ritmo diferente do que é considerado normal, e há necessidades de adaptações metodológicas nas atividades escolares para superar barreiras no processo de escolarização.

O objetivo central da Educação Especial é a redução de obstáculos que impedem o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais atingirem seu completo desempenho na participação das atividades coletivas e a plena e ativa atuação na sociedade. (Nilson, 2003).

As práticas inclusivas evidenciam um avanço nas ideias referentes à Educação Especial. A questão da inclusão tem sido alvo de grandes discussões e debates no contexto educacional brasileiro, entendendo que a palavra inclusão no contexto educacional não é sinônimo da palavra integração. Acredita-se que a integração visa inserir o sujeito na escola – um ambiente já estruturado; esperando que ele se adapte ao que já está pronto, enquanto a inclusão remete à ideia de redimensionar as estruturas físicas da escola, as atitudes da equipe escolar e educandos, a reformula do currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do educando. Na integração o sujeito se adapta à escola, na inclusão a escola se adapta para receber o aluno portador de necessidades especiais.

Desde que suas habilidades intelectuais as tornem capazes da mínima socialização, crianças com pequeno grau de autismo são inseridas na sala de aula sem um atendimento especializado, tendo suas dificuldades e necessidades educacionais especiais reconhecidas e acomodadas.

Infelizmente crianças com considerável grau de autismo e consequentemente severas dificuldades de aprendizagem, estão em instituições escolares que não reconhecem suas necessidades reais para uma aprendizagem significativa, e por este motivo causam problemas consideráveis de sociali-

zação. Alguns casos de autismo são exceções e devem frequentar uma escola especializada, porém a maioria dos autistas possui a necessidade da socialização, e conseguem frequentar a escola regular. A criança autista aprende por meio do contato com seu semelhante, e colocá-la em contato com outros alunos, possivelmente pode-se retirá-la da zona de conforto ajudando-a a conviver em sociedade.

Ainda assim, a melhor solução para o completo e possível desenvolvimento da criança autista é o investimento intelectual proporcionado pelo atendimento educacional especializado.

O presente estudo pretende pesquisar detalhadamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança autista, relacionando estes processos com o uso da música, compreendendo de que forma a música auxilia na superação das barreiras presentes no processo de escolarização da criança autista. Para isto, foi realizada uma minuciosa pesquisa bibliográfica entre os principais estudiosos sobre o tema, além das leis nacionais atuais relacionadas à inclusão escolar.

2. Desenvolvimento

O objetivo central da Educação Especial é a redução de obstáculos que impedem o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais atingirem seu completo desempenho na participação das atividades coletivas e a plena e ativa atuação na sociedade. (Nilson, 2003).

As práticas inclusivas evidenciam um avanço nas ideias referentes à Educação Especial. A questão da inclusão tem sido alvo de grandes discussões e debates no contexto educacional brasileiro, entendendo que a palavra inclusão no contexto educacional não é sinônimo da palavra integração. Acredita-se que a integração visa inserir o sujeito na escola – um ambiente já estruturado; esperando que ele se adapte ao que já está pronto, enquanto a inclusão remete à ideia de redimensionar as estruturas físicas da escola, as atitudes da equipe escolar e educandos, a reformula do currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do educando. Na integração o sujeito se adapta à escola, na inclusão a escola se adapta para receber o aluno portador de necessidades especiais.

STAINBACK & JACSON (1999, p. 33) afirmam que:

O conceito de inclusão comunica, mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças precisam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns e na sociedade em geral, não unicamente na escola regular.

Segundo Ellis (1996), é improvável que toda criança autista tenha um atendimento educacional especializado, mesmo que este seja garantido por lei. Cada jurisdição escolar disponibiliza diferentes formas de atendimento às necessidades especiais apresentadas por alguns de seus educandos, mas o atendimento especializado é o menos utilizado.

Desde que suas habilidades intelectuais as tornem capazes da mínima socialização, crianças com pequeno grau de autismo são inseridas na sala de aula sem um atendimento especializado, tendo suas dificuldades e necessidades educacionais especiais reconhecidas e acomodadas.

Infelizmente crianças com considerável grau de autismo e consequentemente severas dificuldades de aprendizagem, estão em instituições escolares que não reconhecem suas necessidades reais para uma aprendizagem significativa, e por este motivo causam problemas consideráveis de socialização. Alguns casos de autismo são exceções e devem frequentar uma escola especializada, porém a maioria dos autistas possui a necessidade da socialização, e conseguem frequentar a escola regular. A criança autista aprende através do contato com seu semelhante, e colocá-la em contato com outros alunos, possivelmente pode-se retirá-la da zona de conforto ajudando-a a conviver em sociedade.

Ainda assim, a melhor solução para o completo e possível desenvolvimento da criança autista é o investimento intelectual proporcionado pelo atendimento educacional especializado.

2.1 - A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

O homem é um ser racional cujo desenvolvimento é digno de constante estudo. A forma pela qual se desenvolve e a maneira como se relaciona com o outro nos diz a respeito de seu processo de desenvolvimento e socialização.

O indivíduo antes de emoção é um ato motor – ou seja – as atitudes são interpretadas pela cultura onde este está inserido.

A cultura e o contexto social onde o indivíduo está inserido são fatores que constituem o caráter e personalidade do sujeito. Quando há uma interação do sujeito com o meio, o meio influencia o indivíduo que por sua vez processa e exterioriza informações e atitudes que mudam o ambiente em que está inserido.

O modo como às pessoas pensam, sentem, agem e reagem são diferentes. E as formas pelas quais aprendem também.

A aprendizagem consiste no processo de aquisição de conhecimentos, conceitos,

valores, habilidades e atitudes, através do estudo ou da experiência cotidiana. Existem diversa teorias da aprendizagem, pois acredita-se que não existe uma única forma pela qual se aprende, mas que cada um apresenta uma maneira individual pela qual adquire conhecimento e o desenvolve.

Apesar dos diferentes graus de acometimento autista, todos podem aprender. Cada autista apresenta uma diferente relação com a aprendizagem, sendo assim, o que funciona com uma criança autista pode não funcionar com outra, pois há especificidades únicas em cada caso de autismo.

Os autistas apresentam grande sensibilidade sensorial. Isto é normal, assim como podem desenvolver de forma mais específica outros sentidos além do tato. Alguns podem gostar de som, enquanto outros se sentem completamente estressados com qualquer barulho acima da altura normal à qual ele se sente confortável. Os autistas que possuem sensibilidade sensorial demonstram dificuldade em conhecer adequadamente seu próprio corpo e como ocorre a comunicação através dele. Alguns podem não sentir temperaturas extremas, outros se balançam em movimentos repetitivos a fim de buscarem uma saída para aliviar o estresse ou demonstrar sentimentos relacionados à alegria.

Grande parte das crianças autistas demonstra facilidade em aprender através de recursos visuais, pois são atentas à detalhes e possuem uma capacidade de memória acima da média. Alguns conseguem concentrar-se por muito tempo em uma atividade se esta for de sua linha de interesse.

A pessoa autista tem uma série de limitações relacionais, e isso influencia diretamente em seu processo de aprendizagem.

A interligação no ambiente educacional ainda é um desafio complexo para o indivíduo autista, o que consequentemente agravam as dificuldades no processo de aprendizagem.

O autista possui diversas barreiras que prejudicam seu desenvolvimento e aprendizagem; os mais agravantes são: a dificuldade de organização, distração e a compreensão de ordem sequencial.

- Ansiedade - A ansiedade por não compreender o tempo cronológico e a sequência das atividades que serão propostas no dia torna o comportamento da criança autista agitado. Por apresentar dificuldades em memorizar questões abstratas, a rotina visual deve ser feita diariamente para que a ansiedade colocada sobre a atividade seguinte seja amenizada mediante a sensação de domínio sobre os próximos acontecimentos do dia.

- Organização - A organização é algo muito complicado para uma criança autista. O ato de organizar requer a compreensão do que deve ser feito e um plano de execução para a realização da tarefa. Por este motivo, muitas vezes os autistas não são capazes de desenvolver completamente e organizadamente tarefas relativamente simples. Como forma de estímulo, é importante que haja algo concreto que o leve a compreender a necessidade de guardar o brinquedo, arrumar a mochila para ir para casa, etc. Essa intervenção pode ser feita com imagens ou com objetos que ilustre a atitude que deve ser tomada por ele naquele momento.

- Distração - A distração é um problema presente em todos os casos de autismo e um dos que mais prejudicam a aprendizagem da criança. Ruídos, conversas alheias ou qualquer coisa que aconteça ao seu redor, por mais simples que seja já é motivo que o desconecta daquilo que estava fazendo. É preciso perceber o que rouba a atenção da criança para que seja evitado na hora das atividades.

- Ordem sequencial - A dificuldade em sequenciar também é uma dificuldade comum entre os autistas, pois eles apresentam resistência em lembrar das ordens sequenciais das tarefas. Não compreender que se desarrumar a sala em seguida deve arrumar e/ou se brincar com brinquedos depois é necessário guardá-los são questões presentes no cotidiano da criança autista. O uso de recursos didáticos e visuais ajudarão na compreensão da ordem sequencial, a a observação da atitude do colega de sala levará a criança autista à compreender o que deve ser feito, pois ele agirá pela imitação.

- Partilhar - O egocentrismo é uma característica muito presente nos autistas, mesmo que tenham recebido orientações sobre a necessidade de partilhar. O incentivo à partilha na educação infantil deve acontecer com estratégias como elogios quando a criança divide algo, jogos coletivos e/ou jogos de mesa que ensinam a criança a esperar a sua vez e a respeitar o espaço do outro.

A criança autista é capaz de aprender e desenvolver suas habilidades. Existem inúmeras formas de intervenção na aprendizagem da criança autista: delimitação de objetivos educacionais; avaliações de desempenho pedagógico; intervenção na comunicação- interação e intervenções no sistema cognitivo e em questões comportamentais.

- Objetivos educacionais e avaliação pedagógica - É relacionar o que a criança já demonstra saber e traçar novos desafios para o progresso da criança. É avaliar a criança de acordo com a sua forma de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que ela demonstra saber fazer determinadas coisas, é perceptível suas dificuldades para a realização de atividades, e demonstram grandes frustrações por isso. Neste caso, os educadores devem elaborar estratégias para acalmar a criança, e a mais indicada é a música. A atividade de avaliação assim como todo o processo de en-

sino da criança autista deve ser feita por métodos didáticos concretos, compreendendo sua dificuldade em compreender questões abstratas.

- Intervenção na área de comunicação- interação - Objetiva auxiliar a criança no processo de socialização. Os professores devem ter um olhar atento com as crianças autistas de forma que elas compreendam a atenção que estão recebendo. Devem ajudá-las a compreender as atitudes corretas e incorretas. Estabelecer contato visual é algo que deve ser feito diariamente, e explicar a ela sua rotina diária, os espaços que irão explorar naquele dia, a fim de que ela se sinta segura e diminua a ansiedade sobre o que irá acontecer depois.

- Intervenções na área cognitiva - Consiste o desenvolvimento da concentração, imaginação e criatividade. Ajudar a criança a compreender o que está fazendo, desenhando, do que está brincando e quais são as regras de um jogo. Dessa forma ela conseguirá por si mesma discernir atitudes corretas de incorretas.

- Intervenção em questões comportamentais - Consiste em fazer com que a criança compreenda quais atitudes e ações não são indicadas para o convívio social. É estimulada a descobrir como agir diante de determinadas situações, compreendendo sempre o porquê da correção de determinadas atitudes, sendo encorajada constantemente com elogios e trocas de afeto. Os autistas são muito sensíveis à sentimentos, então frases como “isso nos deixa muito tristes” e/ ou “estou muito feliz! Parabéns!” são frases que podem levar a criança a compreender o resultado de suas atitudes, discernindo quais são corretas e quais não são.

2.2 - A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Segundo Snyders (2004), todo o ser humano nasce com potencialidade para a música, o seu desenvolvimento é que depende das relações com o ambiente e estímulos musicais. A escola, os amigos, a família, os meios de comunicação, entre outros, podem ser importantes para o desenvolvimento dos estímulos musicais.

Conforme Nicole Jeandot (1996), a educação musical nas escolas de educação infantil objetiva, sobretudo, desenvolver o pensamento e a linguagem, dando condições à criança de descobrir os sons que a rodeiam e que ela pode criar, conseguindo, através deles, novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas. A criança fala, entende e se comunica, através das palavras e, ouvindo e cantando, comunica-se também musicalmente. O próprio corpo da criança é o ponto de partida para a educação musical. A música torna-se um elemento rico, que brota do corpo em movimento, sendo a voz um precioso instrumento que a criança tem dentro de si.

Conforme mostram Pallares (2001) e Snyders (2004), o trabalho com a música nas escolas possibilita uma variedade de modos de percepção e sensações do aluno na sua relação com o mundo, através dos recursos expressivos de que dispõe o seu organismo para a comunicação e o conhecimento do mundo em que ele vive.

O uso da música na educação de pessoas autista tem sido alvo de pesquisas e experimentos no cenário educacional brasileiro.

A linguagem musical é extremamente útil para o pleno desenvolvimento da comunicação, expressão, equilíbrio da autoestima e do conhecimento de si, além de constituir-se um meio de interação social.

Este é um dos motivos pelos quais a música foi inserida no ambiente escolar, e no decorrer dos anos, vem atendendo a inúmeros objetivos pré-estabelecidos pelos educadores em relação ao desenvolvimento integral de seus alunos, a maioria deles relacionados à comunicação e expressão, e oralidade.

A música caracteriza-se como meio de expressão e comunicação. Meio de expressão por objetivar e dar forma há uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro ser compartilhado. (VASQUES, 1978, apud PENHA, 1990, p. 20)

A música como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da linguagem/ oralidade é mais um meio de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades para a facilitação da interação social.

As pessoas com autismo comumente apresentam suas habilidades sensoriais diferenciadas, tanto na forma de percepção quanto de processamento. Sabe-se também que elas apresentam uma facilidade maior na compreensão de informações espaciais e concretas e dificuldade em analisar partes separadas para chegar na conclusão de um todo.

Há um aspecto muito interessante ligado ao funcionamento cerebral das pessoas com autismo que evidenciam que elas mostram respostas neurofisiológicas delimitadas e em número reduzido para estímulos partindo de palavras. Isso significa que as palavras não são as melhores formas de estímulo para autistas, pois as regiões centrais do córtex pariental apresentam uma significativa limitação de palavras.

Segundo pesquisas que obtiveram resultados analisados em um diagnóstico fisiológico de alterações na pele dos indivíduos enquanto ouviam música, as pessoas com

autismo demonstraram ter uma percepção significativa e apropriada dos sentimentos e emoções evocados pelo som. Foi possível notar a identificação de sentimentos como alegria, calma ou tristeza. A percepção dos sentimentos e a expressão emocional presentes na música são identificadas e compreendidas pelos autistas.

A música utilizada juntamente com a terapia no processo de desenvolvimento da criança autista, tem o objetivo de desenvolver talentos, habilidade e capacidades presentes no indivíduo, sendo benéfica para crianças, adolescentes e adultos pois:

- proporciona a ação participativa das pessoas com autismo dentro da estrutura temporal presente na música, agindo como protagonista da mesma por meio de participações livre; exploração de instrumentos musicais, improvisações vocais etc.;

- a música oportuniza diferentes formas de expressão e comunicação socialmente adequadas e aceitas;

- possibilita às pessoas com autismo assumir responsabilidades diante dos demais indivíduos;

- estimula o aumento do repertório oral e desenvolvimento da comunicação verbal;

Na musicoterapia, as atividades mais utilizadas com autistas são a improvisação musical, o canto e a audição musical.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FIHWEMÔ

cadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.

LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIMA, P.A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Ávercamp, 2006.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

PALLARES, M. Zaida. Atividades rítmicas para o pré-escolar. 3 ed, São Paulo: Redacta-Prodil, 2001.

SALLE, E., SUKIENNIK, P.E, SALLE, A.G, ONÓFRIO, R.F, ZUCHI, A. Autismo Infantil – Sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr, W. e colaboradores.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACSON, H. Hacia las aulas inclusivas: Aulas inclusivas: Madrid: Narcea. P. 21 – 35, 1999.

TUSTIN, F. Autismo e Psicose Infantil. Rio de janeiro: Imago, 1973.

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

A ARTE E A MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RODRIGO DA SILVA ALEIXO

RESUMO

O presente Artigo tem como objetivo de enfatizar a importância do ensino de arte na Educação Infantil e Séries Iniciais. O desenvolvimento baseou-se na pesquisa descritiva e explicativa, limitando-se a pesquisa bibliográfica. Visa o esclarecimento sobre a História do ensino de Arte e Música no Brasil, a legislação vigente sobre o ensino de Arte na escola. Propõem-se estudos sobre a musicalização na escola e a sua importância para o desenvolvimento da criança. Por fim, os estudos voltam-se também para o trabalho em música e arte com jogos e brincadeiras e o docente na sala de aula.

Palavras-chave: Arte; Ensino; Música.

ABSTRACT

This article aims to emphasize the importance of teaching art in early childhood education and grades. The development was based on descriptive and explanatory research, limited to bibliographic research. It aims at clarifying the History of Art and Music teaching in Brazil, the current legislation on Art teaching at school. Studies on musicalization at school and its importance for the child's development are proposed. Finally, the studies also focus on work in music and art with games and games and the teacher in the classroom.

Keywords: Art. Teaching. Music.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância as crianças já vão entrando em contato com esta variedade e pluralidade de manifestações culturais e artísticas e desenvolvendo formas próprias de admirar, apreciar e julgar as manifestações artísticas e culturais do meio social em que estão inseridas.

Vários estudiosos e pesquisadores (Duarte Junior, 2003; Ferraz e Fusari, 1994; Barbosa, 1994; Rosa, 2006 entre outros) defendem a importância do ensino de Arte na escola, como forma de proporcionar ao educando o desenvolvimento de uma postura crítica, sensível e criativa perante o mundo por meio de processos de ensino-aprendizagem em arte, como também para propiciar ao aluno a oportunidade de expressarem-se por meio das várias linguagens, materiais, suportes etc.

É amparando-se nestes preceitos que a disciplina "Arte e Música" compõem o currículo de formação de professores, como atuar nos contextos educativos e desenvolver processos significativos junto aos educandos, com vistas a favorecer seu pleno desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

No volume destinado à Arte para o ensino fundamental da primeira à quarta série, em sua introdução, fica explicito, pelo menos parcialmente, os objetivos e a concepção que defendem para o ensino de Arte.

A área de arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação a conteúdos imprescindíveis para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos e movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (PCN – Arte, 1988, p. 19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte abrangem todos os ciclos do ensino fundamental, contemplando quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O Ensino de Música na escola em nosso país passou por períodos de valorização, com propostas pedagógicas ousadas e consistentes, como o Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos, como por momentos em que a música ficou apenas como um meio para desenvolver temáticas relacionadas a outros ramos do conhecimento, sem uma proposta que valorizasse seu potencial educativo, como podemos observar em muitas práticas educativas na década de 1970.

Iremos iniciar nosso estudo fazendo um breve relato das principais tendências do ensino de Música em nosso país, desde a década de 1930 até a atualidade, pois verificamos que algumas concepções já superadas, se apresentam na prática de muitos docentes na atualidade, o que é fruto, entre outros aspectos, de suas vivências e experiências na educação musical na época em que foram estudantes, ou nos preceitos que orientaram sua formação inicial.

Assim, faz-se necessário discutir as concepções presentes no cotidiano escolar, como também as propostas mais atuais do ensino de Música na educação brasileira.

Na década de 1930 a proposta educacional na área de Música foi o modelo do Canto Orfeônico, idealizado pelo músico brasileiro Heitor Villa Lobos, que foi uma importante referência por propor um projeto consistente em educação musical a todo o país.

Sua proposta foi implantada nas escolas brasileiras por meio do Decreto 18.890, de 1931, concepção que esteve em consonância com o ideário político do período entre 1930 e 1945, sendo que:

A aula de música é entendida e utilizada principalmente como funcional. Isso mostra mais claramente na concepção de Villa Lobos, que, tanto do ponto de vista institucional (leis, decretos, material didático, formação de professores), como do ponto de vista metodológico (a prática do canto orfeônico), tenta viabilizar a proposta oficial de uma educação moral e cívica. (SOUZA, 1991, p. 17).

Com o apoio do presidente da República Getúlio Vargas, em pleno Estado Novo, Villa Lobos foi convidado para assumir a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, órgão fundado pelo educador Anísio Teixeira.

Por meio da SEMA, Villa Lobos criou, entre outras ações, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, que visava preparar professores especializados para atuar nas unidades escolares, que tinha como objetivo preparar os docentes para o ensino de Música nas dimensões técnica, social e artística. No currículo do curso constavam os seguintes conteúdos: regência, canto orfeônico, orientação prática, solfejo, técnica musical, entre outros. Também foram contempladas no curso, pela primeira vez em nosso país, o estudo da etnografia e do folclore, conteúdos até então não valorizados no contexto da educação escolar.

O projeto Canto Orfeônico de Villa Lobos foi implantado e modificou o cenário da educação musical em nosso país, porém, com o decorrer do tempo, encontrou algumas dificuldades em seu desenvolvimento, entre elas:

[...] na orientação de professores, e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas. (PCN – Arte, 1998, p,26).

Segundo os PCNs – Arte (1998), o modelo do Canto Orfeônico foi à proposta educacional para o ensino de Música para crianças que mais perdurou em nosso país, sendo desenvolvido por cerca de 30 anos.

O Canto Orfeônico só deixou de fazer parte do currículo das escolas com a implantação da disciplina Educação Musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Essa nova orientação, influenciada por novos modelos de educação musical propagados na Europa, provocou alterações nas concepções e nas ações didático pedagógicas de alguns professores, sendo que.

Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um novo enfoque, quando a música passa a ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças, que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (PCN – Arte, 1998, p. 27)

A disciplina Educação Musical é excluída do currículo do então ensino primário e ginasial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei Nº 5692, de 1971, que reorganiza a estrutura formal do ensino brasileiro e inclui no currículo escolar de primeiro grau (da 1ª a 8ª séries) e no segundo grau (do 1º ao 3º ano), a disciplina Educação Artística.

A Lei 5692/71 teve como orientação a concepção tecnicista para o desenvolvimento das aulas de Arte, o que desencadeou uma prática mecanicista dos docentes. Desta forma

Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um "saber construir" reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um "saber exprimir-se" espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.32) Segundo Ferraz e Fusari (1994, p.37), os professores que já atuavam nas disciplinas de Música, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas "[...] viram seus saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas."

São esses os docentes que inicialmente iriam atuar como professores de Educação Artística, pois só em 1973 o governo cria o curso de graduação em Educação Artística, com um currículo que abrangia as linguagens plástica, musical e corporal, o que se mostrou inadequado, visto que é difícil que apenas um docente consiga desenvolver um trabalho consistente nas áreas musical, teatral e plástica, principalmente estes profissionais que já tinham uma formação inicial totalmente focada em uma das linguagens.

Vários autores (Ferraz e Fusari, 1993, 1994; Barbosa, 1986; Pimentel, 1999, entre outros) destacaram as inadequações que se apresentaram no desenvolvimento das aulas de Arte após a implantação da Lei 5692/71 e da Licenciatura em Educação Artística, situação está que se agrava com a publicação do Parecer 540/77, que concebeu a Educação Artística não como uma área do conhecimento, e sim como uma atividade, relacionando-a ao lazer e à qualidade de vida.

Todo esse processo foi, de maneira gradativa, reforçando a ideia de que a Arte na escola deveria ser orientada como um espaço para realização de atividades espontaneístas, de relaxamento. Assim, vingou a concepção de que:

A importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados, elimina-se a necessidade de se considerar a Educação Artística como matéria, pois não há conhecimento, não há sobre o que refletir e não há avaliação a ser feita. [...] A expressão em arte na escola era sinônimo de fazer qualquer coisa superficialmente polivalente em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Apreciar e não criticar; comunicar e não conhecer; aprender a sentir e não experenciar. (PIMENTEL, 1999, p.96)

O ensino de Música, que passou a ser ministrado na disciplina Educação Artística com um viés tecnicista, mesmo com o avanço do debate, da pesquisa e de publicações que defendiam mudanças nas concepções e na ação educativa em música.

Com vistas a alterar esta situação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e posteriormente pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, de 1998, que concebe a música como essencial na formação das novas gerações, possibilitando ao "[...] aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção." (PCN – Arte, 1998, p. 75).

Mais recentemente, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei Nº 11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), alterando o artigo 26 da LDB 9394/96, que inclui o parágrafo 6º o seguinte texto: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo", ou seja, que "[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica" (Art. 2º da LDB Nº 9394, 1996).

Vale lembrar que esta lei tem três anos para ser atendida, visto que requer uma adequação curricular nos sistemas de ensino e da estrutura das unidades escolares, como também da formação dos docentes para atender esta exigência.

Para Swanwick (1988), o ensino de Música tem sua fundamentação em três correntes filosóficas: ensino musical tradicional, ensino musical centrado na criança e ensino musical multicultural. A seguir, apresentaremos de forma sucinta as principais características de cada uma dessas tendências pedagógicas.

Ensino musical tradicional – nesta concepção acredita-se que o aluno deve dominar certas habilidades e conhecer a Música. Para isso, a ênfase deve estar no aprendizado e na prática do instrumento musical, na teoria e na história da Música.

O ensino de música e o multiculturalismo – o contato com outras culturas proporciona ao educando a tomada de consciência de nosso percurso histórico, de nossa identidade cultural e de outros povos e culturas. Um importante elemento na educação das novas gerações, visto que:

O domínio de outras formas de conhecimento não tira as nossas raízes, mas assegura o acesso a esse pensamento crítico e permite estabelecer outros modelos de sociedade. Isso significa ouvir sons e escutá-los, percebê-los sem julgá-los, apreciando-os por sua forma e textura, sem preconceitos. (MENDES e CUNHA, 2001, p. 96).

Nessa perspectiva, é preciso contemplar no processo educacional em música o conhecimento sonoro das várias culturas, principalmente as que constituíam a cultura brasileira, com seus ritmos, instrumentos musicais etc.

Oportunizar à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser crítico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical.

A música também pode ser usada na Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos em contribuição para o processo ensino-aprendizagem. Utilizando seus vários níveis de alcance desde a socialização até o gosto musical da criança.

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. A música possui um papel importante na educação das crianças.

A música proporciona na Educação Infantil a motivação no ensino, favorecendo autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase, proporcionando ainda, diversos benefícios para o desenvolvimento infantil.

"Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão." (ZAMPRONHA, 2002, pg.120).

A música é uma linguagem universal,

tendo participação na história da humanidade desde as primeiras civilizações. Na Grécia antiga o ensino da música era obrigatório. Pitágoras era dessa época e afirmava que em um certo período da música tinha o poder de cura, e também era muito usado em rituais, festas, ou seja, a música existe desde sempre.

No dia 18 de agosto de 2008, o Governo Federal através do Ministério da

Educação sancionou a Lei 1769/08 que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de

1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando-se obrigatório o ensino de Música. Importa-se que se entenda as características da Lei acima, então entender que o projeto de lei tentava promover o resgate no sentido mais amplo e também minucioso da educação musical, não só valorizando o sentido da formação humana e da identidade brasileira, como também tentando fortalecer e motivar o sistema de ensino para contratação de profissionais com habilidades específicas para o ensino da música

Por enquanto o que se sabe é que as redes de ensino tinham o prazo até o ano de 2012 para se adaptarem às novas exigências. Todavia, Shafer (1991, p. 293) ressalta que:

Atualmente não tem sido fácil assegurar um lugar para música no contexto de sistemas públicos de educação em muitos países; mesmo onde esse lugar existe, é geralmente mais forte na escola primária, perdendo força, progressivamente, à medida que a criança cresce.

No Brasil as primeiras manifestações musicais foram trazidas pelos Jesuítas, que a princípio não focavam a educação do povo, porém, utilizavam-se da arte para trazer mais servos para Deus.

Entre aos recursos utilizados destaca-se a música, em virtude da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e pesca, em comemoração nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas (LOUREIRO, 2003, p. 43).

No período Pré-escolar há oportunidades de trabalhar com várias atividades lúdicas com a música. É na Educação Infantil que a música deve ser bem trabalhada, despertando habilidades, pois o cérebro está no seu período de aceleração ativa, facilitando todos os conhecimentos, e estimulando todas as áreas cerebrais. Assim, ressalta-se a importância da música junto aos estudos científicos que buscam continuamente a melhoria da educação.

Nota-se que sobre o ensino obrigatório da música, afirma-se que não existe forma única para educação, e a escola não é o único lugar para que a mesma aconteça. Os saberes e os conhecimentos variam de acordo com os indivíduos e suas culturas. As metodologias em e práticas educativas, hoje em dia, se estendem às salas de aula, aos meios de comunicação, aos movimentos sociais, ao lar. É necessária a transmissão dos saberes na esfera educativa de forma mais adequada possível.

Segundo Brandão (1981, p. 7) o mesmo menciona que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação.

Ao longo da história, a música vem desempenhando um importante papel no desenvolvimento do ser humano, nos aspectos religiosos, moral e social, contribuindo assim para a criação de hábitos e valores indispensáveis à cidadania.

Sempre esteve ligada às tradições e à cultura de cada época.

Nos povos antigos a música fazia parte do currículo escolar. Portanto, o estudo musical é desde os tempos mais remotos uma matéria fortemente significante na vida do ser humano e nas relações entre esses.

Encontra-se a música presente em todos os cantos e se faz permanente na vida das pessoas a todo o momento, seja em casa, nas ruas, nas praças, nas grandes orquestras, nos teatros e hoje mais do que nunca nas instituições de ensino. Unificar música e educação dentro do ambiente escolar pode gerar resultados gratificantes, fazendo da difícil tarefa do ensino, algo prazeroso e divertido, por conta da significativa ajuda da área musical no desenvolvimento do ser humano.

Na música, o repertório musical e a simplicidade do seu fazer transmitem às crianças ideias de valores, comportamentos e caráter. E a educação utiliza-se da musicalidade para definição, integração, controle, organização escolar, entre outros, tendo nela um componente importante da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que a utilização de projetos é indispensável à nossa prática pedagógica, pois, trazem inovações, proporcionando uma aprendizagem mais interessante e prazerosa, tendo em vista o caráter dinâmico do mesmo.

Atividades como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc. despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atender as necessidades de expressão que passam pe-

las esferas afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Portanto, na aula de Arte o aluno não fica preso a ideias fixas, porém se própria de objetos que fazem parte do meio em que vive. Ele raciocina sobre como reutilizar os materiais disponíveis e cria uma nova composição, despertando o senso crítico de suas produções e dos colegas, o que colabora para processo de aprendizagem.

Vale apena salientar que a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e lazer, assim torna-se indispensável sua presença no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae T. Teoria e prática da Educação Artística, São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. (org). História da arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BORGES, T. M. M. A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação. 3°ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

_____, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 33 ed. Brasília: MEC / SEF, 2001. v. 6.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peneirópolis, 2003.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CRUZ, Thiago A. N. Arte Contemporânea e Psicopedagogia: um complemento no processo de aprendizagem em sala de aula. Psique (São Paulo), v. VI, pp. 40-45, 2011.

CUNHA, Rosemyriam. Jovens no espaço interativo da musicoterapia: o que objetivam por meio da linguagem musical. Universidade Federal do Paraná, 2003.

Dissertação de mestrado.

_____. Musicoterapia social e comunitária. Texto apresentado em mesa redonda do XXII Simpósio de Musicoterapia – Goiânia, 2006.

DUARTE JR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1994.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ _. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, V. da S.R. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Disponível em http://br.noticias.yahoo.com/25/08/2009 tecnologia-negocios--estudo-desenvolve-inteligência-e-integração.html>. Acesso em 25/08/2009.

JUNIOR, J.F.D. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: editora Cortez, 1981.

LOUREIRO, A.M.A. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo:

Papirus, 2003.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora.

Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Editora Mestre, 2010.

MENDES, Enicéia. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: Perspectivas multidisciplinares em educação Especial.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. Limites em expansão: licenciatura em artes visuais.

Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PONTES, E. G. (2008). Ao som da música. Revista do Professor. Porto Alegre.

ROMANELLI, G. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

ROSA, N. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

O PROFESSOR PESQUISADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

ROSANA DE LIMA E SOUZA

RESUMO

O presente artigo visa analisar a importância da escola reflexiva para formação continuada do professor pesquisador. Na atualidade, o perfil do professor teve mudanças devido aos avanços tecnológicos e a sociedade de conhecimento. Destacou-se nesse estudo que o processo de educação é duradouro e permeia por toda a vida do ser humano. O papel do professor é ampliar o desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso acontecer é necessário que a prática educativa seja um laboratório de pesquisa. O projeto político pedagógico das escolas deverá fornecer o alicerce para a organização do envolvimento social, afetivo e familiar de toda a comunidade escolar. Elaborou-se para o levantamento de dados uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Concluiu-se a relevância da prática reflexiva no contexto escolar na formação continuada para o professor pesquisador.

Palavras-chave: Educação; Escola Reflexiva; Formação Continuada; Professor Pesquisador.

1 INTRODUÇÃO

O perfil do professor na contemporaneidade modificou-se com os avanços tecnológicos e a sociedade de conhecimentos. O ser humano precisa estar em permanente aprendizagem durante toda a sua vida. Desse modo, a carreira do Magistério exige que o professor seja um pesquisador da sua prática pedagógica e procure uma formação continuada para desempenhar o seu papel.

É necessário realizar no contexto escolar uma prática reflexiva para sanar as dificuldades e problemas enfrentados na rotina escolar. Há um novo panorama acontecendo dentro dos muros escolares, portanto, o professor não poderá ser mero transmissor de conhecimentos e sim um elemento de mediação para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa maneira, destaca-se a importância da organização de um projeto político pedagógico para instrumentalizar e possibilitar o envolvimento social, afetivo e familiar de toda a comunidade escolar.

O objetivo geral desse estudo é analisar a importância da escola reflexiva para formação continuada do professor pesquisador. Já como os objetivos específicos são: conhecer os aspectos relevantes da educação como processo permanente na vida do ser humano; identificar a formação continuada e a sua relevância na carreira no Magistério; demonstrar a importância do professor pesquisador em escola reflexiva.

A metodologia abordada foi de revisão com levantamento de dados sobre a formação continuada do professor pesquisador. Elaborou-se uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Consultou-se livros, revistas e artigos científicos na área de educação, com leitura para apreensão do conteúdo e organização sistemática do trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

A escola pode ser concebida como espaço construído no cotidiano por seus atores. Segundo Candau (2002), o processo educativo deve ser heterogêneo, fruto de uma ação de sujeitos que respeitem a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes como seres culturais. Desse modo, destaca-se a importância da reflexão sobre a formação docente como processo contínuo durante todo exercício do Magistério.

Ensinar exige pesquisa. A busca do conhecimento é a essência da prática docente, portanto o espaço escolar é um laboratório de pesquisa. O professor precisa pesquisar para compreender, anunciar novas informações e comunicar-se com os estudantes. As tarefas inerentes da prática educativa necessitam do desenvolvimento da curiosidade crítica, um maior rigor metodológico em relação ao objetivo de conhecimento. Ao procurar a máxima exatidão, prática educativa, poderá tornar-se epistemológica, isto é, questionar-se ao refletir sobre si mesma.

Dessa maneira, segundo Alarcão (2003), para se organizar uma escola reflexiva, cabe às escolas organizarem um projeto político pedagógico que assegure a participação efetiva dos professores com a atuação sistemática, democrática, baseada na escuta e reflexão antes de tomar quaisquer decisões e saber avaliar. Compete ainda ressaltar que o alvo de todo o processo de pesquisa e reflexão terá como meta o desenvolvimento integral dos estudantes.

O exercício de ensinar situa-se em uma sociedade de conhecimentos, em que é necessário desenvolver outras competências adquiridas na formação inicial. Para isso, é necessário criar e estruturar situações de aprendizagem e estimular a autoconfiança nas capacidades individuais de aprendizagem de cada estudante. Surge daí um novo papel para o ato de ensinar, pois os avanços tecnológicos causaram outras fontes de informações, "os professores precisam se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais. Precisam ser professores reflexivos numa escola reflexiva"

(ALARCÃO, 2003, p. 15).

2.1 Educação como processo permanente dos indivíduos

O termo educação, no sentido etimológico, indica “sair de um estado” ou “condição para outra”, o que possibilita a concepção de educação em dois sentidos: individual e social. Em sua origem, o verbo latino “educare” significa “fazer sair”, “conduzir para fora”, expressando, dessa forma, no sentido individual, a “ideia de estimulação e liberação de forças latentes”. Esse verbo latino, ao mesmo tempo, pode significar “alimentar”, “criar”, ou seja, ter um sentido social com a ideia de que a educação é algo “externo”, “concedido a alguém” (BRANDÃO, 1981, p.47-8).

Libâneo (1985, p.97) ao tentar definir o ato pedagógico, retoma esse sentido original da palavra educação interpretando-o como a possibilidade de “modificar numa certa direção o que é suscetível de educação”. Assim, a atividade educativa é atividade sistemática da relação das pessoas, no campo intrapessoal e na influência do meio. Essa ação exerce grande função nos indivíduos e no grupo social, que visa mudanças efetivas para tornarem ativos na sociedade.

Complementa essa definição, Pinto (1993, p.29-33) apontando que o ato pedagógico, ao conceituar educação em sentido amplo, afirma que ela diz respeito à existência humana, na sua duração e todos seus aspectos. Para explicitar o caráter histórico-antropológico que a educação guarda em si, este autor tenta esmiuçar o que caracterizaria esse fenômeno. Dessa análise, destaca-se a seguir alguns pontos que se considera importante na organização de um quadro de referência para compreender a multiplicidade desse processo em seu sentido maior e mais profundo: a educação é um processo decorrente de um fenômeno (a formação do Homem no seu tempo, portanto é um fato histórico).

A educação é um fato existencial, isto é, refere-se às ações exteriores vivenciadas, isto é, o “Homem se faz ser Homem”. Esse processo o constitui como ser humano. A educação também é um fato social, ou seja, pertencente à sociedade, portanto, é por meio desse procedimento que ela se reproduz a si mesma em seu tempo e espaço. Desse modo, pode se reconhecê-la como um fenômeno cultural, pois ela transmite e integra a cultura em todos os aspectos, por meio dos moldes e meios, que a própria cultura existente possibilita (PINTO, 1993).

Pinto (1993) acrescenta ainda que o ato pedagógico é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesmo com sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se, portanto exige mais educação. Trata-se de um processo inacabado, pois o sujeito adquire o conhecimento existente (educação transmissiva), ingressando em outra fase criadora do saber (educação inventiva).

Dessa maneira, educação é um processo formalizado ou informalizado na vida dos seres humanos. Constitui-se como um alicerce contínuo do desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais dos indivíduos dentro de um contexto socio-histórico-cultural. O processo educativo acontece como elemento constante durante todo a vida dos homens. Desde o nascimento a criança recebe educação com a convivência familiar, que se denomina educação não formal.

Segundo Haidt (1994, p. 11), “a palavra educação tem sido utilizada, ao longo do tempo com dois sentidos: social e individual”. Do ponto de vista social, é uma forma de realizar e garantir a expansão da cultura de uma geração para outra, isto é, o legado cultural de valores, usos, costumes e normas.

Já do ponto de vista individual, a educação “refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento e sua personalidade” (HAIDT, 1991, p. 12). Nesses dois contextos, a educação está diretamente ligada ao aspecto formativo e é um processo duradouro em toda a vida do ser humano.

A escola surgiu como instituição regulamentada pelo um grupo, sendo o espaço para educar e ensinar. As sociedades se organizaram com o avanço tecnológico para que as pessoas possam adquirir conhecimentos mais sistematizados nas instituições escolares (HAIDT, 1991). Dessa forma, educar é um termo muito mais abrangente que ensinar, aponta-se que a educação possui significado de processo de formação humana, o ensino é a orientação dada dentro das escolas.

Jacques Delors (1996), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI", aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (Lifelong Learning) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada.

O primeiro pilar é aprender a conhecer, ou seja, prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Conhecer mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois esses perdem os seus teores rapidamente. Destaca esses autores o novo, o reinventar, o pensar para o futuro (DELORS et al., 1996).

Já o segundo pilar é aprender a fazer, pois a substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale

mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional. Atualmente, o importante na formação do profissional em educação é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, enfrentar riscos, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional, enfim, a flexibilidade é essencial para seu desenvolvimento (DELORS et al., 1996).

O terceiro pilar apontados por Delors et al., (1996) é aprender a viver juntos, a convivência com os outros, compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não violência e administrar conflitos. Descobrir o outro, participar de projetos comuns, ter prazer no esforço comum com intuito de cooperação. Desse modo, é necessário trabalhar com seus pares transversal e interdisciplinarmente.

O último pilar foi denominado aprender a ser, como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa. Este estaria articulado à: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade e iniciativa. Apontam os autores que não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. É preciso buscar um desenvolvimento integral do indivíduo (DELORS et al., 1996).

2.2 A formação continuada como elemento fundamental na carreira do Magistério

Weisz (2000) aponta que mesmo na formação inicial do professor pode se realizar um trabalho de reflexão, pois o processo educativo deverá ser permanente. A bagagem oferecida pelos cursos de formação não é suficiente para o desempenho nas práticas educativas dentro das salas de aulas. Para auxiliar tal formação, essa autora traz como sugestão a tematização das práticas, isto é, a análise que parte da prática documentada para explicar as hipóteses didáticas subjacentes, como fatores que ajudarão a compor um novo olhar no espaço escolar como objeto sobre o qual se pode pensar.

A partir dessa tematização das práticas, o professor poderá desvelar as teorias em situações de observação e analisá-las para formar o tipo de profissional prático-reflexivo. Entretanto, esse profissional necessita registrar todo o seu trabalho por escrito, na qual irá construir uma prática de reflexão. A sala de aula, dessa forma passa a ser um laboratório de pesquisa para os professores (WEISZ, 2000). O papel do professor, na escola, é propiciar para os estudantes o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, por intermédio do pensamento crítico a atuação docente poderá levar a produção de transformações sociais.

A relação entre professor e estudante, segundo Masetto (1977, p.44), é buscar soluções conjuntas para soluções de problemas, assim sendo, o "educador e o educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque 'ninguém educa ninguém, ninguém se educa'. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo". O perfil do professor no século XXI é diferenciado de outros tempos, pois ele tem o objetivo de levar os estudantes construírem e ampliarem os seus conhecimentos, de uma forma dinâmica e aprimorar com abordagens e métodos mais criativos. Ainda mais, deverá conduzir as aulas com diálogo para expandir novas experiências, dificuldades e anseios.

A figura 1 traz a comparação de uma sala de aula do início do século XX com a uma sala de aula contemporânea. Pode-se observar diferenças fundamentais na ordenação das cadeiras, a posição do professor, dos estudantes e as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem. A ilustração a esquerda demonstra uma aula de leitura na seção masculina do grupo escolar do arquivo da escola EEPG Orozimbo Maia, em 1939. Já, a direita pode-se observar uma assembleia de classe, na contemporaneidade, em que o diálogo e a reflexão são espaços efetivos para construção de uma prática democrática.

FIGURA 1 – O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS MUDANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE





FONTES: CREATIVE COMMONS ATRIBUTION- VIVALDI, 2015 NON--COMMERCIAL 4,0 INTERNATION, 2001

As práticas educativas são fundamentais para a elaboração da organização de projetos de envolvimento social, afetivo e familiar entre os pares, isto é, mostrar a importância da educação para a sociedade e ser um agente pela mudança e transformação social. Os estudantes aprendem melhor quando estabelecem um vínculo com o professor.

De acordo com Luckesi (2002), a formação docente precisa de competência e compromisso com o Magistério, desse modo, o professor pode ser um objeto ou sujeito. Seria objeto quando o professor tem uma postura não crítica do seu papel nas interferências dos processos políticos e sociais. Já, como sujeito, por meio das relações que possui com outros sujeitos, o autor citado afirma que o professor em seu agir deve calcar-se em um projeto histórico que esteja voltado para contribuir na formação do indivíduo para que a educação se traduza em um projeto pedagógico.

Além da formação acadêmica, o professor contemporâneo necessita da formação continuada. A sua tarefa está intimamente relacionada com outros sujeitos, em um processo de diálogo e ação comunicativa com os estudantes. Desse modo, cabe ao professor refletir sobre sua prática cotidiana, constituída por saberes, em especial, pela experiência.

Campos (2014, p. 88) define o trabalho da docência como uma ação complexa e exigente, o professor precisa estar no processo como um todo. “O professor na sala de aula é desafiado no seu fazer, ou seja, pelo agir no trabalho docente, na gestão da sala de aula, na gestão do grupo, na relação com outros docentes e com os alunos”.

Segundo Campos (2014, p.88), há necessidade de ministrar o conteúdo de uma forma própria, tomar decisões para tornar mais significativa a aprendizagem para os estudantes. A formação no curso superior não oferece a oportunidade de ser um professor competente e inovador, pois ele precisa buscar constantemente atualizações:

> o saber profissional dos professores é um saber plural e heterogêneo, é um conhecimento construído a partir do trabalho. Assim, o ato docente pode ser compreendido como uma ação carregada de sentido, situada num contexto que lhe é especificado, marcado pela tomada de decisões diante do incerto. O saber docente é construído no limite da prática. O professor aguça o seu saber-fazer, discernindo por agir no momento certo.

Os avanços tecnológicos trouxeram novas ferramentas para os professores, possibilitarão potencialização e equidade para a melhoria da qualidade na educação. Aproximaram à docência de outros universos virtuais. A informática ampliou os equipamentos e o processo de dados por meio de uma informação rápida e instantânea. Ao utilizar o computador, o professor pode expandir o seu processo de conhecimento, por meio de leituras, práticas de outros profissionais.

Para Moran (2016, p.3), as novas tecnologias digitais são essenciais para uma aprendizagem ativa e inovadora, pois elas personalizam o processo de ensino, oferecem a oportunidade de elaborar roteiros individuais, para que os estudantes possam acessar os softwares no seu próprio ritmo. “Essa flexibilidade permite que cada aluno possa progredir de acordo com sua capacidade, ritmo e situação e possa fazer a sua avaliação quando se sentir pronto”, portanto, sendo um instrumento favorável para ser desenvolvido nas práticas educativas pelos professores.

Com o conhecimento de informática dos professores, as competências digitais poderão auxiliar na organização de pesquisas, avaliações das múltiplas informações, comunicação, organização de sínteses, compartilhamento online. Ainda mais, no planejamento de jogos e da gameficação, pois esses elementos são estratégias favoráveis para a aprendizagem e motivação dos estudantes (MORAN, 2016).

Conforme Alarcão (2003, p.8), o professor na atualidade tem que desenvolver algumas competências: criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Aponta a autora a importância do diálogo como instrumento explicativo e crítico para que os profissionais de educação saibam agir e falar com o poder de razão. Assim sendo, apresenta a metodologia da pesquisa-ação como possibilidade de avançar numa formação reflexiva, “pois nessa abordagem há a ideia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceitualizar, tem um enorme valor formativo”.

Perrenoud (2000) aponta dez novas competências fundamentais para ensinar no ofício do professor. Segundo esse autor, todo referencial possui a tendência de se desatualizar pelas mudanças das práticas, logo a noção de competência é designada por ele como uma capacidade de mobilizar os diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação confrontada no cotidiano do espaço escolar.

Dessa forma, as competências do docente necessárias para atuar na contemporaneidade são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão

das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

2.3 Professor pesquisador e professor reflexivo

De acordo com Lüdke (2001), para se definir o que é ser professor pesquisador, primeiramente, deve-se conceituar o que seja professor, isto é, o profissional que ministra aulas, relaciona-se e instrumentaliza-se com os estudantes em toda a carreira do Magistério. Já a concepção de pesquisador está relacionada ao profissional que busca reunir informações sobre determinado problema ou assunto e faz análise utilizando-se do método científico, visando expandir o conhecimento sobre a temática.

Nessa mesma perspectiva, Fagundes (2016, p.285) aponta que professor pesquisador é o profissional que parte de questões relacionadas a sua prática com o grande objetivo de aprimoramento. Dessa forma, na literatura atual, existem diferenças entre a "pesquisa do professor" e a "pesquisa acadêmica ou científica". Assim, a finalidade da pesquisa acadêmica é a sua originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. "A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando a melhoria de suas práticas pedagógicas e a de seus colegas de profissão".

Na contemporaneidade, há necessidade da formação de profissionais que façam reflexão sobre sua prática, com o objetivo de modificá-la, não somente para o benefício do professor, mas para ampliar as relações de toda a comunidade escolar. Alarcão (2003, p. 176) analisa que "os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de forma situada, na interação que se gera entre o conhecimento científico".

Desse modo, o estudante, o professor, a instituição escolar desempenham um papel fundamental na sociedade. A Educação não tem função apenas de transmitir questões técnicas, normas e receitas ou até aplicar "as teorias exteriores à sua própria comunidade profissional" (ALARCÃO, 2003, p. 176).

Um professor reflexivo "tem que ser agente ativo do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos" (ALARCÃO, 2003, p. 176). Esse profissional precisa ter consciência de sua atuação e conhecer o lugar em que ocupa na sociedade como transformador da realidade.

Para Almeida e Scheidt (2022), o professor possui um papel de realizador, ou seja, da "pesquisa-ação", para desenvolver essa prática é necessário não somente a investigação de um problema ou questões relacionadas à sala de aula, mas o conjunto de tomadas de decisão que favoreçam mudanças nas práticas pedagógicas para que os estudantes e professores possam enfrentar problemas da realidade.

Assim sendo, de acordo com Fontana e Fávero (2013), o professor como profissional reflexivo tem que atuar nas interações com estudantes, com os outros professores e toda a instituição escolar, deixando de ser um mero transmissor de conteúdo. Ele precisa trazer as teorias usadas na sala de aula com a realidade e a necessidade dos estudantes.

A prática reflexiva necessita de rigidez do professor quanto as suas atitudes na sala de aula e fora dela, precisa estar sempre se questionando as formas em que está trabalhando, qual o objetivo desse trabalho e para quem. Quais contribuições de sua área de conhecimento para auxiliar o desenvolvimento integral dos estudantes. Cardoso (2002, p.2) complementa essa abordagem, afirmando: "a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato reflexão", pois a prática deverá ser repensada no cotidiano pelos docentes, sendo a reflexão um elemento fundamental para sua formação.

Freire (2000) ao abordar a importância da reflexão na formação dos professores e a qualidade da prática educativa aponta com ponto fundamental a autonomia dos estudantes. Salienta também os saberes indispensáveis na organização de programas de formação de docentes. Assim, agrupa os saberes em três grandes áreas: a relação intrínseca docência-discência, ensino como não transferência de conhecimento e ensino como uma especificidade humana.

A qualidade de ensino está intimamente ligada a formação reflexiva dos professores. Ao atuar de forma reflexiva, eles organizaram uma prática mais significativa e dinâmica, para adaptação das questões emergentes que acontecem no cotidiano escolar (FONTANA E FÁVERO, 2013, p.6). "Os profissionais da educação não são apenas objetos da história, mas, sim, sujeitos que podem e devem transformá-la, tendo sempre em mente que tudo o que está aí pode ser reformulado conforme a necessidade", deste modo, possuem grandes responsabilidades para buscar mudanças na sociedade.

Em suma, a formação do professor reflexivo poderá ser uma estrutura favorável para amenizar as dificuldades decorrentes da formação inicial e continuada, uma fer-

ramenta para auxiliar a vida profissional dos docentes. Desse modo, educação e reflexão são fatores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. A escola é um espaço de "um diálogo crítico", um lugar que poderá formar cidadãos autônomos. (FONTANA e FÁVERO, 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um processo de formação e desenvolvimento integral dos seres humanos. O século XXI expandiu-se como sociedade de conhecimento, trazendo novas perspectivas da necessidade de uma aprendizagem permanente durante toda a vida, portanto, cabe aos professores uma formação continuada como pesquisadores da sua prática.

Destacou-se, nesse estudo, a importância de o professor estar em formação continuada na carreira do Magistério. A diversidade cultural e os avanços tecnológicos trouxeram novos perfis para a docência na contemporaneidade. A atividade educativa oferece grandes influências para os indivíduos transformarem as suas realidades.

A mediação do professor no processo de ensino aprendizagem não poderá ser como mero transmissor de conhecimentos, mas de visar a ampliação dos saberes, das experiências e dos problemas por meio de métodos criativos e dialógicos. Ser sujeito das relações e ter uma postura política e social para elaborar, conjuntamente, com seus pares o projeto político pedagógico de uma escola reflexiva.

A reflexão da prática educativa auxiliará os profissionais do Magistério modificarem as relações com toda a comunidade escolar. Desse modo, o professor, o estudante e a escola desempenham um papel importante na sociedade. Essa prática reflexiva poderá contribuir para sanar grandes problemas enfrentados no cotidiano. Destaca-se que, entretanto, há uma gama de fatores que influenciam o espaço escolar. Acredita-se que essa investigação deixará espaço para muitas outras pesquisas, sendo que essa discussão envolve uma temática extensa e complexa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4.ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Mariza Riva de, SCHEIDT, Deborah. O professor-pesquisador: um sonho que pode ser tornar realidade. Calendário, 2022. Disponível em: http://cienciasecognição.org. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 28 ed., 1993 (Coleção Primeiros Passos).

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Gestão Escolar e docência. São Paulo: Paulinas, 2014.

CANDAU, Vera M. (org.). Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões Propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Celso Aparecido. Formação crítico-reflexiva e a relação teoria e prática. Integração: ensino, pesquisa, extensão, ano VII, n. 30, ago. 2012.

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, São Paulo: Cortez – UNESCO, 1996.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos do professor pesquisador e prof. reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, abr./jun. p. 281-298, 2016. Disponível em: http://scielo.br./RmXYydFL.5uNGVCq. Acesso em: 29 ago. 2023.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18 ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 2000.

FONTANA, Maire Josiane; FAVERO, Altair Favero. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. Educação do IDEAU, Vol. 8, n. 17, jan./fev.; 2013. Disponível em: http:// docplayer.com.br/21494457-Professor-reflexivo-uma-integracao-entre-teoria-e-pratica.html.Acesso em: 25 ago. 2023.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2.º grau. Série Formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. O professor seu saber e sua pesquisa. Educação e Sociedade, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MASETTO, Marcos. Didática: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997. (coleção Aprender e Ensinar).

MORAN, José. Tecnologias na Educação – Educação Humanista Inovadora. Disponível > http://2.eca.usp.br> moran. > Acesso em: 23 ago. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Dez competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre a educação de adultos, São Paulo: Cortez, 1993.

RESEARCH GATE. Creative Commnons Atribution – Non Commercial 4,0 International, Foto do arquivo da escola EEPG Orozimbo Maia, em 1939, 2001. Disponível em: http://researchgate.net. Acesso em: 27 ago. 2023.

VIVALDI, Flávia. Assembleias de classes devem ser espaços efetivos de diálogos e reflexão. Nova Escola - Gestão. Disponível em: http://gestãoescolar.org.br. Acesso em: 28 ago. 2023.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

PSICOMOTRICIDADE

ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

Resumo

O objetivo deste estudo é levantar informações históricas sobre a psicomotricidade e sua importância na educação, como um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança. Por meio de atividades lúdicas, as crianças não apenas se divertem, mas também criam, interpretam e interagem com o mundo ao seu redor, reconhecendo a estreita relação entre movimento e aprendizagem. É crucial que haja harmonia entre esses elementos, pois a desarmonia pode ser prejudicial para o desenvolvimento infantil. O ser humano é encarado como um corpo indivisível, cujo crescimento se apoia em três pilares: cognitivo (intelectual), motor (movimento) e afetivo (relacional), buscando o equilíbrio biopsicossocial. Um trabalho psicomotor bem elaborado, com foco no controle tônico postural, pode reduzir as dificuldades de aprendizagem, estimulando a consciência do ritmo, da atenção, da concentração, entre outros aspectos que influenciam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento. Para alcançar esse propósito, a metodologia adotada compreendeu uma extensa pesquisa bibliográfica, que fundamentou de forma crítica a relação histórica entre a psicomotricidade e a educação.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação; Desenvolvimento cognitivo.

1 INTRODUÇÃO

A psicomotricidade está intrinsecamente presente em todas as atividades e representa um fator indispensável para o desenvolvimento global e uniforme da criança. Além disso, é a base fundamental para o processo de aprendizagem dos indivíduos. Diante disso, este estudo tem como objetivo levantar informações históricas sobre a psicomotricidade e sua relação com a educação, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança. A metodologia utilizada nesta pesquisa baseia-se na revisão bibliográfica, buscando aprofundar o entendimento sobre o tema e tornar o conceito de psicomotricidade mais explícito. Compreenderemos como a psicomotricidade se relaciona com a educação e quais são suas contribuições para o processo de aprendizagem infantil.

A psicomotricidade é caracterizada como uma área do conhecimento que utiliza os movimentos físicos para promover aquisições mais elaboradas, incluindo as intelectuais. Durante o processo de ensino, os elementos básicos da psicomotricidade são frequentemente empregados. Um desenvolvimento psicomotor deficiente pode resultar em problemas na escrita, leitura, direção gráfica, distinção de letras (por exemplo, b/d), ordenação de sílabas, pensamento abstrato (matemática), análise gramatical, entre outras habilidades.

Nesse contexto, os movimentos físicos têm extrema importância para o desenvolvimento humano, permitindo a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos, bem como ampliando as possibilidades de uso de gestos e posturas corporais. Esses aspectos desempenham um papel crucial no processo de ensinoaprendizagem, já que um bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno habilidades essenciais e um desempenho escolar mais satisfatório.

Nesse contexto, é essencial ponderar sobre a história, os conceitos e os fundamentos da psicomotricidade, bem como os benefícios dessa prática para o desenvolvimento integral da criança. Também é relevante explorar o surgimento da psicomotricidade no Brasil e suas principais vertentes.

A partir do referencial teórico adquirido por meio da leitura de autores como Fonseca (2008), que apresenta um estudo detalhado sobre os três pioneiros do desenvolvimento psicomotor - Ajuriaguerra, Wallon e Piaget - e as contribuições de

Le Boulch (1982), Negrine (1986) e outros pesquisadores, é possível formular a hipótese de que a psicomotricidade exerce influência na aprendizagem dos alunos e em seu desenvolvimento integral.

Segundo Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como um campo transdisciplinar que investiga as relações e influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.

Para Le Boulch, a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável para todas as crianças.

Assim, torna-se relevante analisar a fim de identificar as razões das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, que nem sempre estão relacionadas a questões patológicas, mas podem se tornar problemáticas educacionais ao longo da vida escolar da criança. Portanto, destaca-se a importância para o professor conhecer a história e os fundamentos da psicomotricidade, a fim de compreender plenamente como ela se vincula à educação e refletir sobre a relevância da área psicomotora no desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

2. ORIGEM DA PSICOMOTRICIDADE

Ao explorar o estudo da psicomotrici-

dade, é relevante destacar alguns aspectos do referencial histórico associado ao tema. Segundo Mello, “a origem da psicomotricidade remonta à Antiguidade e, nesse contexto, se entrelaça com a História da Educação Física”. O autor também menciona a concepção de Aristóteles sobre o dualismo corpo alma, descrevendo-o como “uma certa quantidade de matéria (seu corpo), moldada numa forma (sua alma)” (1989, p.17).

Desde os tempos antigos, Aristóteles já manifestava um embrião de pensamento psicomotor ao analisar a função da ginástica para o aprimoramento do espírito. Ele afirmava que o ser humano era constituído de corpo e alma, mas que o corpo deveria ter o comando. Para Aristóteles, no processo de procriação, o corpo ocupava a posição prioritária e devia estar em sintonia com o espírito, tanto no aspecto afetivo quanto racional. O filósofo grego valorizava grandemente a ginástica, pois considerava que ela conferia “graça, vigor e educação ao corpo”. Ele explicava:

(...) é a ginástica que cabe determinar que espécie de exercício é útil a esse ou aquele temperamento, qual o melhor dos exercícios e que por fim o que melhor convêm a maior parte dos indivíduos e que apenas por si seria conveniente a todos: pois nisso está a função adequada da ginástica. O próprio homem que não tivesse inveja nem do vigor físico, nem da ciência, que dá a vitória nos jogos atléticos, precisaria ainda do ginasta para atingir até o grau de mediocridade com o qual ficaria satisfeito. (1966, p. 115)

Segundo Campos (1992), o termo "Psicomotricidade" surgiu pela primeira vez com Dupré em 1920, significando a interação entre o movimento e o pensamento. Desde 1909, Dupré já chamava a atenção de seus alunos para o desequilíbrio motor, que ele denominava de "debilidade motriz". Ao estudar esse quadro, ele percebeu uma estreita relação entre anomalias psicológicas e motrizes, levando-o a formular o conceito de psicomotricidade.

Harrow, por sua vez, analisa o homem primitivo e destaca como o desafio de sua sobrevivência estava diretamente ligado ao desenvolvimento psicomotor. As atividades essenciais desses homens primitivos, como caçar, pescar e colher alimentos, demandavam habilidades psicomotoras para garantir a continuação da existência em grupo. Eles necessitavam de agilidade, força, velocidade e coordenação para enfrentar os desafios do ambiente em que viviam (apud CAMPOS, p.23, 1992).

Essas reflexões históricas ressaltam a importância ancestral da psicomotricidade na evolução humana, demonstrando como a interação entre o movimento e o pensamento tem sido uma faceta crucial na adaptação e sobrevivência da espécie ao longo dos tempos. O estudo dessa perspectiva histórica enriquece nossa compreensão sobre a relevância contínua da psicomotricidade na vida do ser humano.

Atualmente o homem necessita dessas habilidades, embora tenha se aperfeiçoado mais para uma melhor adaptação ao meio que vive. Segundo Campos:

O homem necessita ter um bom domínio corporal, boa percepção auditiva e visual, uma lateralização bem definida, faculdade de simbolização, orientação do espaço-temporal, poder de concentração, percepção de forma, tamanho, número, domínio dos diferentes comandos psicomotores como coordenação fina e global, equilíbrio. (1992, p. 24)

Ao estudar as estruturas cognitivas, Piaget descreve a importância do período sensório-motor e da motricidade, principalmente antes do período da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. Para ele “o desenvolvimento mental se constrói paulatinamente, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

(1987, p.11).

Portanto, a inteligência é uma adaptação ao meio ambiente. Para Campos, para que essa adaptação possa ocorrer é necessário inicialmente uma manipulação pelo indivíduo dos objetos do meio com a modificação dos reflexos primários.

O desenvolvimento adequado da psicomotricidade na criança está intimamente ligado ao seu nível de inteligência. A presença de um nível suficiente de inteligência é fundamental para despertar o desejo de experimentar, comparar, classificar e distinguir objetos. Por meio dessa inteligência, a criança é impulsionada a interagir com o ambiente, explorar ativamente e aprimorar suas habilidades motoras e perceptivas. Ao desejar aprender e experimentar, a criança desenvolve suas capacidades psicomotoras de forma mais completa e enriquecedora. Brandão afirma:

Mesmo após o início das práticas dos movimentos voluntários e somente após a criança ser capaz de representar mentalmente os objetos, de simbolizar, de fazer abstrações e generalizações que poderá fazer a invenção de novos meios de ação, para conseguir o nível de inteligência que permita assim proceder, uma longa preparação através das experiências vividas pela criança deve ter acontecido. (1984, p.41)

A fase de alfabetização é de extrema importância e tem início na educação infantil, onde também é possível trabalhar a psicomotricidade. Algumas escolas e seus professores atualmente acreditam que as aulas de Educação Física são as únicas responsáveis

pelo desenvolvimento das áreas psicomotoras, como coordenação motora, esquema corporal, orientação espacial e temporal, bem como lateralidade. No entanto, é essencial destacar que os professores de educação infantil também possuem a capacidade de estimular a psicomotricidade, pois essa fase é crucial para o alcance do objetivo da alfabetização com maior êxito.

Será abordado essa questão por meio de uma discussão bibliográfica, mostrando como os professores podem estimular a psicomotricidade na sala de aula. Com as estratégias e oportunidades adequadas, esses educadores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades psicomotoras das crianças durante a fase de alfabetização, contribuindo para seu crescimento intelectual e físico de forma mais abrangente e harmoniosa.

3. A PSICOMOTRICIDADE NO BRASIL

No Brasil, a Psicomotricidade foi introduzida na década de 1970 por profissionais vindos da Europa, sendo que, inicialmente, as práticas eram direcionadas à Educação e Reeducação Psicomotora. Em 1976, com a chegada de Françoise Désobeau, uma das pioneiras em psicanálise infantil, a Terapia Psicomotora foi introduzida, propondo a substituição das técnicas instrumentais por atividades mais livres, valorizando o jogo e o brincar. Dessa forma, em 1980, foi fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.

O início da Psicomotricidade no Brasil aconteceu com profissionais que buscaram especialização em clínica infantil na França e, posteriormente, em psicomotricidade, trabalhando com Ajuriaguerra, psiquiatra e professor, e depois com Bergès, seguidor de Ajuriaguerra, no hospital Henri-Roussele, na escola da equipe de Giselle B. Soubiran, terapeuta psicomotora.

Airton Negrine é uma das primeiras referências da Psicomotricidade no Brasil, transitando de uma abordagem funcionalista para a linha relacional, onde o professor busca estratégias para impulsionar o desenvolvimento de alunos que apresentam dificuldades. A educação especial foi o elo entre o surgimento da psicomotricidade na Europa e no Brasil.

De acordo com Negrine (2002), os primeiros trabalhos relacionados à psicomotricidade no Brasil foram realizados por professores das disciplinas ligadas ao ensino de educação física na educação infantil, em cursos superiores de educação física. Esses professores lutaram para que a psicomotricidade fosse integrada ao currículo dos cursos de educação física e pedagogia. Antes disso, a psicomotricidade já era desenvolvida em clínicas privadas de reeducação.

Embora a história da psicomotricidade tenha chegado mais tarde ao Brasil, tem despertado o interesse de muitos estudiosos, principalmente profissionais da área da educação, que buscam melhorar o desenvolvimento global de seus alunos para facilitar a aquisição de conhecimentos, principalmente no processo de alfabetização, onde os desafios encontrados pelos alunos são mais frequentes.

4. PRINCIPAIS VERTENTES

Com o propósito de facilitar a compreensão das principais vertentes da Psicomotricidade, algumas características são analisadas e destacadas em cada uma delas. A psicomotricidade engloba três vertentes distintas: a reeducativa, a terapêutica e a educativa.

A vertente reeducativa é voltada para atendimentos individuais ou em pequenos grupos que apresentam sintomas de ordem psicomotora, muitas vezes acompanhados de distúrbios mentais, orgânicos, psiquiátricos, neurológicos, relacionais e afetivos. O trabalho de reeducação busca, em essência, três objetivos: aliviar o problema, reduzir o sintoma e promover a adaptação ao problema por meio de jogos e exercícios psicomotores.

Já a Terapia Psicomotora é realizada individualmente ou em pequenos grupos que apresentam perturbações significativas de ordem patológica. Seu objetivo é realizar uma ação diagnóstica dos atrasos psicomotores ou características da personalidade, utilizando o corpo, seus movimentos e expressividade como ferramentas.

Nessa vertente, os psicomotricistas valorizam a teoria psicanalítica e estão atentos à vida emocional de seus pacientes, atribuindo grande importância à emoção, expressão e afetividade. O corpo é considerado uma unidade que combina a emoção e a motricidade, como bem descrito por Levin (1995).

Por fim, a Educação Psicomotora ocorre no ambiente escolar e é uma prática preventiva, aplicada principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do

Ensino Fundamental. Essa abordagem teve origem na França com o professor de Educação Física Jean Le Boulch na década de 60. Seu enfoque é o desenvolvimento global do indivíduo por meio dos movimentos, evitando distúrbios de aprendizagem e proporcionando ambientes que estimulem vivências corporais, desafiando os alunos a alcançarem suas zonas de desenvolvimento, conforme defendido por Vygotsky.

Conforme Le Boulch (1987) destaca, a Educação Psicomotora deve ser considerada uma educação básica para o ensino fundamental. Ela proporciona atividades escolares que não podem ser conduzidas sem que as crianças tenham alcançado a consciência

de seu corpo, lateralidade e habilidades coordenadas de gestos e movimentos. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos em seu percurso educacional.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou alcançar os objetivos propostos, destacando a significativa importância da psicomotricidade ao longo da vida do aluno e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Compreender a evolução histórica da Psicomotricidade, relatando as personalidades importantes para o desenvolvimento dessa ciência, é de suma importância para a formação dos docentes e serve como ponto de reflexão para ampliar o conhecimento sobre essa área nos estudos voltados à formação de professores.

Um desenvolvimento psicomotor não estimulado pode acarretar uma série de problemas não apenas motores, mas também no desenvolvimento geral do indivíduo, dificultando a realização de atividades cotidianas devido a deficiências na formação. Por exemplo, o desenvolvimento adequado das habilidades psicomotoras nos anos iniciais da escola pode ser um grande facilitador para o desenvolvimento integral durante as etapas de alfabetização, levando o aluno a um progresso pleno.

Por isso, é fundamental que as escolas ofereçam formação contínua aos professores, fornecendo conhecimentos sobre a temática e desenvolvendo um olhar sensível para perceber as necessidades dos alunos, criando novas possibilidades diante das dificuldades psicomotoras. Nas situações mais complexas, é importante buscar o auxílio necessário para atender às demandas dos alunos, cumprindo, assim, a função social da escola, que é garantir os conhecimentos, habilidades e valores essenciais para a formação integral do indivíduo.

Nessa pesquisa, enfatizou-se, por meio de uma perspectiva histórica, uma breve narrativa do desenvolvimento da Psicomotricidade ao longo do tempo, destacando alguns de seus principais autores. Esses estudos evidenciam que não há um conceito único e singular sobre a Psicomotricidade, mas sim diversos olhares e abordagens sobre o assunto.

A Psicomotricidade é, portanto, apresentada como uma ciência que tem como propósito transformar o corpo em um instrumento de relação e expressão com o outro, por meio do movimento direcionado ao ser em sua totalidade, abrangendo os aspectos motores, emocionais, afetivos, intelectuais e sociais. Considera-se o ser humano como único, em constante evolução e essencialmente um ser interativo.

Com base nesta pesquisa, novas análises podem ser iniciadas para que esse tema seja frequentemente abordado em estudos sobre educação e, principalmente, na prática docente. A compreensão da Psicomotricidade e sua aplicação efetiva nas escolas podem promover um desenvolvimento mais pleno e enriquecedor dos alunos em suas jornadas educacionais.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. Manual da Psiquiatria Infantil. São Paulo: Masson, 1983.

ALVES. Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e movimento. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

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

MEC/SEF, 1998.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 198

LE BOULCH, J. O desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até os seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

OLIVEIRA, Anié Coutinho; SILVA, Katia Cilene. Ludicidade e Psicomotricidade.

Curitiba: InterSaberes, 2017.

SANTOS, E. L. S. dos; CAVALARI, N. Psicomotricidade e Educação Infantil. Caderno Multidisciplinar de Pós – Graduação da UCP, Pitanga, V.1, n.3, p.149 –

163, marco, 2010

mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o processo ensino aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, a análise a respeito dos jogos e das brincadeiras é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social e específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo permitem compreender melhor o cotidiano infantil.

Todo ser humano "sabe o que é brincar, como se brinca e por que se brinca" (SANTOS, 2010, p. 11), porém, muitas vezes, as atividades lúdicas são resumidas somente ao ato de brincar.

A utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

O educador alemão Froebel (1782-1852), foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil, fundando a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança.

O pensamento da criança é muito intuitivo, egocêntrico e subjetivo, portanto, existe um grande progresso, pois há o desenvolvimento da capacidade simbólica ou de representação. A criança passa a imitar modelos, pois de acordo com PIAGET (1978, p.162) "surge a função simbólica mais geral, cuja

propriedade é permitir a representação do real, por intermédio dos "significantes", distintos das coisas "significadas"".

Durante muito tempo a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo. Entretanto, com a revelação de que o lúdico pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou o processo educativo atraente e desejado.

O lúdico tem sido utilizado como instrumento educacional desde a pré-história onde o homem primitivo se utilizava de rituais, que muito se assemelham as brincadeiras de roda, para exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo o poder sobre os fenômenos da natureza, esses rituais faziam parte de suas crenças e eram transmitidos de pais para filhos. Já na antiguidade greco-romana as atividades lúdicas como o jogo estava ligado a atividades para relaxamento e entretenimento.

Na Idade Média os jogos como muitas atividades artísticas foram considerados impuros e, portanto, proibidas.

No Renascimento, a ludicidade surge como um instrumento para facilitar o estudo e desenvolver a inteligência.

Durante o período colonial, no Brasil as brincadeiras de meninos e meninas eram diferenciadas. Os meninos brincavam com faca, matando pequenos animais e destruindo seus ninhos, já as meninas eram proibidas brincar de pular, saltar, subir em árvore ou correr, devido ao bom comportamento.

O sentimento de infância nasce no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época. No início, o atendimento à infância foi marcado pelo assistencialismo e amparo às crianças necessitadas, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil.

Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi comtemplada com um novo estatuto no campo das políticas e dos ensinamentos educacionais. Com isto uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos.

Segundo Lazaretti (2011, p. 1):

A brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos.

Portanto, para cada época e sociedade a concepção sobre o lúdico teve um entendimento diferenciado.

De acordo com Rodrigo e Martins (2002):

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir-lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais

(que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.

A educação contemporânea traz muitos desafios não podendo estagnarse em uma única e exclusiva metodologia de ensino, é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola se transforme em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender e os jogos e brincadeiras podem contribuir nesse processo.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA

PSICOPEDAGOGIA

Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, conseguindo construir sua personalidade por meio da autonomia que esses recursos oferecem, e o desenvolvimento integral da criança.

Os benefícios psicopedagógicos dos jogos e das brincadeiras são procedimentos altamente importantes, sendo um meio fundamental para promover a aprendizagem de forma integral e significativa.

Segundo Kishimoto (1994 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Neste sentido os jogos e as brincadeiras são ferramentas que auxiliam no processo do desenvolvimento integral da criança e na construção da identidade, assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

Os jogos e brincadeiras levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos, dessa forma tornam-se um aliado nas intervenções psicopedagógicas.

Os jogos e as brincadeiras auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil, por isso a intervenção de um psicopedagogo utilizando os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância.

Os jogos e as brincadeiras são caracterizados por atitudes, que correspondem a uma reação de estímulos externos, inerentes ao ser humano. De acordo com Vygotsky (1994, p. 134)

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A aprendizagem significativa se faz por meio do lúdico. Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade de pensar e de criar para se desenvolver com criatividade e autonomia.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como ser criativo.

A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos significativos.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do cotidiano, influenciando em seus aspectos psicológicos, físicos e sociais.

Ao brincar ou jogar a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de represen-

tar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele. Percebe-se então que a intervenção psicopedagógica fazendo uso de jogos e brincadeiras contribui significativamente para o processo ensino aprendizagem de forma integral.

O PSICOPEDAGOGO E AS INTERVENÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

No ambiente escolar, o trabalho do psicopedagogo visa atender à individualidade do aluno que faz parte da instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características dos vínculos que estabelecem com o objeto de aprendizagem, seus professores e seus grupos de pares e atenção às subjetividades e possibilidades que essa criança ou adolescente possui. Pode-se dizer, então, que a relevância da tarefa psicopedagógica no âmbito institucional se localiza na prevenção primária e secundária, acompanhando e avaliando os processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades dessa natureza e preparando recursos e / ou estratégias de intervenção para a ação.

A Psicopedagogia além de dominar a patologia e etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também, na melhoria da qualidade de ensino oferecido pela escola. (SCOZ, 1994).

Possivelmente dentro da escola existem vários problemas relacionados à história familiar e pessoal dos sujeitos, razão pela qual a abordagem exigirá que o psicólogo educacional esteja em permanente análise, reflexão e intercâmbio com muitos outros atores-professores, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos etc. - dentro e fora da instituição educacional. A visão de outras disciplinas pode ser muito favorável a situações específicas, onde possivelmente as ferramentas ou estratégias que elas fornecem complementam nosso trabalho, o enriquecem ou questionam as práticas praticadas.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que os conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob forma de distorções do próprio ensino. (Weiss, 2001)

É provável que, ao nos inserirmos na instituição, encontraremos demandas e necessidades explicitadas pela equipe de gerenciamento da instituição e às quais tentaremos atender; mas também pode acontecer - e em tempo útil, se isso acontecer - que, com o tempo, nossa observação nos mostre outras necessidades que podem ou não coincidir com as apresentadas no início de nosso trabalho lá. Nesse caso, é importante poder orientar o trabalho de forma que a demanda real seja gerada e não é assumida apenas pelo psicopedagogo, ou seja, que a instituição seja capaz de se apropriar dessa demanda. Dessa forma, contribuirá para uma abordagem abrangente, que permita mudanças reais na instituição.

Deve começar necessariamente com um diagnóstico institucional, os instrumentos para esse fim podem ser:

- A observação da instituição é composta por todos os seus aspectos: níveis educacionais e em que realizaremos a tarefa psicopedagógica, características construtivas, localização geográfica, contexto social, população de alunos que frequentam e características dessa população, ensino da população com a qual conta e grau de pertença à instituição etc.
- Registro ou documentação das situações observadas, aquelas relacionadas à dinâmica institucional e sua identidade, o método de comunicação entre os diferentes atores no mesmo, metodologias educacionais utilizadas pelo corpo docente, conflitos que frequentemente surgem e estratégias utilizadas para resolvê-las... uma rede estabelecida com instituições e recursos próximos disponíveis para o desenvolvimento da tarefa educacional.
- Registro desses aspectos relevantes e em relação direta à demanda e necessidades apresentadas pela equipe de gestão no momento da adesão à instituição.

A partir do diagnóstico psicopedagógico institucional, será orientada a intervenção e sua modalidade. Nesse momento, é necessário ter em mente que a referida modalidade de intervenção deve estar intimamente relacionada à bagagem, à educação básica do psicopedagogo e à abordagem atual com a qual eles aderem à abordagem e à tarefa a ser realizada.

OS DESAFIOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia é a ciência social responsável pelo estudo dos processos de aprendizagem e ensino. É uma disciplina relativamente recente. Sua prática começou

nos Estados Unidos no final do século XIX; embora o termo não tenha sido cunhado até 1908, na França, por G.

Persigout, que o definiu como "técnica experimental paga" em seu livro de ensaios sobre Pedagogia.

Como o próprio termo indica, essa disciplina é o ponto em que duas outras ciências convergem: Psicologia e Pedagogia. Portanto, seus princípios são baseados em pesquisas psicológicas envolvendo processos cognitivos, afetivos ou fatores sociais e o ambiente do indivíduo, cujo estudo em termos de comportamento é aplicado à metodologia didática, o estudo de emoções e comportamento, para aplicá-los posteriormente na metodologia didática.

Além de estudar os processos de desenvolvimento cognitivo (durante todas as etapas da vida do indivíduo), a Psicologia Educacional tem três objetivos prioritários na prática educacional: prevenção, detecção e intervenção nos problemas de aprendizagem do indivíduo. E não se concentra apenas em atender alunos com necessidades especiais; além disso, os alunos que apresentam baixo desempenho escolar, têm dificuldades específicas em determinadas áreas acadêmicas, manifestam comportamentos inadequados na sala de aula ou problemas de integração.

Para saber como lidar com os problemas específicos de aprendizagem dos alunos, a Psicopedagogia também oferece a seus profissionais uma ampla gama de técnicas de avaliação: desde as bases para observação empírica e formulários e entrevistas, até a aplicação de testes e questionários psicométricos para detectar possíveis dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento ou distúrbios.

A Psicopedagogia oferece os recursos necessários para a intervenção e o desenvolvimento de programas que abordem as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: desde a realização de avaliações psicológicas e adaptação de currículos, até a oferta de atividades e conteúdos adequados para cada caso personalizado.

As demandas educacionais no contexto atual apresentam desafios significativos que buscam responder às particularidades dos alunos, sob uma perspectiva de atenção à diversidade, levando em consideração as diversas perspectivas que a compõem. Assim, a concepção de psicopedagogia despertou interesse nos profissionais dessas ciências, pois é uma questão-chave nos sistemas educacionais que estão se tornando cada vez mais complexos e exige que a profissão docente seja assim, tendo em vista que é vista aumentada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que dão suporte e significado ao seu caráter institucional. Esses aspectos enfatizam a grande importância do aprendizado de relacionamento, coexistência, para o ensino.

Não existe atuação psicopedagógica na escola sem a postura do ouvir, do falar e do propor. A intervenção do psicopedagogo tem que estar regada do seu saber, da sua criatividade, da sua perspicácia, para que tenha condições de adaptar o trabalho a que se propõe, de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto educacional em que está atuando. (PONTES, 2010).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014), os desafios que visam elevar a qualidade e a equidade nos diferentes contextos educacionais da América Latina exigem a necessidade de prestar atenção especial às políticas de treinamento.

A partir dessas considerações, o processo de formação do professor constitui requisito de melhoria no campo educacional e, portanto, nas políticas, passa a ser um requisito que condiciona a efetividade do processo de formação.

Embora as concepções sobre psicopedagogia tenham passado por critérios diferentes entre cientistas e profissionais nas áreas pedagógica e psicológica, é pertinente refletir sobre a importância e o significado do processo de formação de professores do ponto de vista Psicopedagógica, como condição necessária para a gestão científica do processo educacional, que implica a identificação de objetivos e necessidades de treinamento, o estímulo de uma atitude ativa no desenvolvimento de projetos educacionais como opção pedagógica que atribui unidade e coerência ao trabalho coletivo em suas áreas de atuação.

É importante analisar os aspectos relacionados à psicopedagogia como campo do conhecimento, partindo da percepção de que é o resultado da interseção entre as disciplinas psicologia e pedagogia, o que leva a vários problemas epistemológicos.

Em relação à psicopedagogia, ele aborda em seu objeto de estudo a relação sujeito-objeto do conhecimento, desde o processo de apropriação, internalização e aplicação, bem como ações interventivas quando surgem certas dificuldades e alterações na aprendizagem, que podem ser devidas a fatores de natureza extrínseca ou intrínseca.

Os debates em torno dos fundamentos epistemológicos, relacionados à integração da psicologia e da pedagogia, se manifestam de forma incipiente nos diferentes contextos científicos, baseados nas necessidades e preocupações dos profissionais da educação,

em prol de seus interesses em aprofundar os aspectos que influenciam do ponto de vista psicopedagógico em sua prática educacional e que possui um valor extraordinário do ponto de vista teórico e metodológico.

De acordo com Portilho (2003, p. 125):

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

A concepção epistemológica da psicopedagogia passou por diferentes vicissitudes em relação ao seu objeto de estudo, que responderam a certas demandas que a sociedade colocou em determinadas áreas e para solucionar problemas do meio social. Por isso, sua concepção emerge de uma análise progressiva que vai do discurso frequente às considerações de conceituação e intervenção, levando em consideração as demandas institucionais, familiares e escolares.

No desenvolvimento da concepção de psicopedagogia, manifestou-se uma segmentação sobre suas considerações, tendo em vista que seu desenvolvimento foi permeado pelos preceitos protegidos em Psicologia e Pedagogia, cada um com suas características e características, formas peculiares que não permitem possuir uma visão como ciência.

Segundo Ortiz e Mariño (2014), no atual contexto educacional, o conceito de psicopedagogia é reiterado há alguns anos, dentro das ciências da educação, não apenas como um campo do conhecimento científico, mas como uma carreira universitária, e para tanto como uma profissão no mundo. Nesse sentido, ele ressalta que as relações entre essas duas disciplinas têm, como aspecto comum, as características do ser humano; no entanto, ao longo dos anos, percorreram caminhos paralelos, quando na realidade devem se preocupar com o homem específico, conhecê-lo e educá-lo, com o princípio de que você não pode treinar alguém que você não conhece, também é importante considerar que eles complementam outras ciências relacionadas ao desenvolvimento socioeducativo.

Nesse sentido, o professor exige o uso de ferramentas didáticas, dentre elas a possibilidade de utilizar diferentes estilos de aprendizagem, que lhe permitam conduzir o processo com eficiência, para isso ele precisa conhecer as características individuais do desenvolvimento de seus alunos, para oferecer alternativas com caráter flexível e diversificado diante das dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, a fim de alcançar os objetivos planejados.

Para Ortiz, o conceito de psicopedagogia passa a ser ciência aplicada, que trata de preceitos e conhecimentos teóricos, compostos de princípios, categorias e modelos, mas que é utilizada em função do processo educacional, em que professores e alunos estão envolvidos interativo, em um contexto sociocultural e histórico específico.

A concepção do processo educacional, como parte de seu objeto, está relacionada à abordagem integral e interdisciplinar, levando em consideração a amplitude e a complexidade expressas no processo de ensino-aprendizagem, onde se manifestam características muito peculiares, mas que sua essência é a formação e o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A psicopedagogia pode contribuir para os processos de ensinoaprendizagem, não como uma forma mágica de acabar com todos os problemas relacionados as práticas pedagógicas, mas como uma ferramenta útil que traga o embasamento teórico-científico que possa melhorar o aprendizado, bem como, estimular de forma adequada e diferenciada as potencialidades da criança que cada dia se transforma dentro da modernidade a qual está inserida.

Diante das transformações ao longo dos anos, entre elas: a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo, percebendo os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e consequentemente a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para a aprendizagem efetiva dentro das salas de aula, como para preparar estes alunos para as transformações dentro da atual sociedade.

Entender todos os mecanismos envolvidos no processo ensino aprendizagem implica em uma tarefa que por vezes, não é fácil, mas produtiva e gratificante. Para que a aprendizagem seja possível, é necessário ter bem estabelecidos e estimulados mecanismos de atenção, ter uma boa alimentação e sono de qualidade, entre outros, levando em consideração todos os aspectos do indivíduo, tais como o biológico, social, psicológico, cognitivo.

As emoções cumprem papéis de gran-

de importância e são fundamentais para nossa sobrevivência. Dentre suas principais funções constam a preparação e motivação para as ações; avaliação dos estímulos do ambiente de maneira rápida e eficiente; auxílio no controle das relações sociais e facilitação do reconhecimento de expressões típicas que indicam as intenções do indivíduo.

De acordo com Damásio (1996):

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (DAMÁSIO, 1996, p. 195).

A emoção pode influenciar de maneira definitiva no equilíbrio das tomadas de decisão. Damásio (1996) considera a emoção, a razão e o cérebro como fatores indispensáveis para a avaliação dos riscos, conflitos e benefícios que envolvem uma decisão.

Ao sistema límbico se atribui o controle das emoções e processos motivacionais (Cosenza & Guerra, 2011), que atuam na aprendizagem e memória. O desenvolvimento desse sistema permitiu que vivências e experiências fossem armazenadas e que a capacidade de aprendizagem pudesse oportunizar aos seres humanos irem além das reações automáticas predeterminadas pelos instintos, além de aprimorar respostas e adaptá-las às condições do meio (AGÜERA, 2008).

Aprendizagem constitui-se como um processo de mudança comportamental obtido por meio da experiência, na qual é resultante da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente que cerca o indivíduo.

Segundo Weiss (2004) apud Sousa (2009), aprendizagem é:

um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas" (WEISS, 2004 apud SOUSA 2009, p. 26)

O processo cognitivo é complexo e implica em um conjunto de estruturas que recebem, filtram, organizam, modelam e retêm os dados provenientes do meio.

Hoje, mais do que nunca, é urgente assumir o desafio de aprender a viver em um mundo globalizado, entender a importância de se sentir um cidadão do mundo e se reconhecer como sujeito ativo e protagonista do progresso social. Nessa perspectiva, a educação se torna uma possibilidade para a formação integral do ser humano, na medida em que contribui para o desenvolvimento de estratégias para aprender a aprender e melhorar as condições sociais, culturais, econômicas e políticas do contexto atual; e o ensino, reconhecido como complexo e incerto, requer atenção e transformação permanentes.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - 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 a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24)

Com base no dia a dia da disciplina, é oportuno relembrar a preparação do professor formador responsável pela educação do cidadão, a fim de ajudá-lo a entender o ambiente e a viver em comunidade. As habilidades do futuro professor devem treiná-lo para trabalhar sob incerteza e colaborar na busca de respostas que contribuam para a cristalização de sociedades mais justas e equitativas. Não se trata de treinar um professor com uma grande quantidade de conhecimento e transmitir informações, mas promover o desenvolvimento de capacidades, atitudes e aptidões para a aprendizagem ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem como função primordial transmitir o ensino às crianças de maneira adequada facilitando à aprendizagem de forma a se reduzir o fracasso escolar, por meio de diversos estímulos.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quan-

to o social e o intelectual.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da psicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psíquico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

Nota-se que cada vez mais a psicopedagogia é de fundamental importância para a educação, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras no universo infantil são essenciais na interação social da criança com o seu meio, sendo fundamentais para a intervenção psicopedagógica, auxiliando a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagens.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é fundamental, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida, junto a um psicopedagogo, que contribuirá com suas intervenções por meio dos jogos e das brincadeiras.

Fazer uma análise ludicamente deve ser um ato consciente e planejado, tornando o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo, seduzindo as crianças para o prazer de conhecer, resgatando o verdadeiro sentido da palavra escola, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Conclui-se então que por meio da intervenção psicopedagógica utilizando os jogos e brincadeiras são extremamente importantes para o processo de formação integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

AGUERA, L. G. Além da Inteligência Emocional: As cinco dimensões da mente. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In_____: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Notas de Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTIZ, E. & MARINO, M. Uma compreensão epistemológica da psicopedagogia. 2014.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTES IAM. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. Rev. Psicopedagogia 2010;

Disponível em:<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacaopsicopedagogica-nocontexto-escolar--manipulacao-nao-contribuicao-sim>. Acesso em 10 abr.2023.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia um portal para inserção social. Petropolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125- 131.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo : Edisplan, 1989.

SCOZ, Beatriz. Pisicopedagogia e Realidade escola: o problema escolar e de aprendizagem. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 176 p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.

WEISS, Maria Lúcia. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8°. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001. 205.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O PAPEL DO PEDAGOGO PERANTE O CONTROLE DO BULLYING EM AMBIENTE ESCOLAR

ROSIMEIRE DE SENE PINTOR

RESUMO

Apesar de não se tratar de um tema novo, o bullying continua tomando proporções preocupantes no ambiente escolar, são muitos relatos de crianças que chegam a desenvolver problemas psicológicos por esse motivo e em casos mais extremos que até levam a morte. Muitas vezes o pedagogo auxilia para que o bullying possa ser evitado, ou para auxiliar que os alunos que sofrem esse tipo de abuso, recebam o apoio necessário. O objetivo desse estudo é apresentar qual o papel do pedagogo mediante a situações de bullying, de forma a auxiliar os alunos em ambiente escolar. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e exploratória em artigos científicos de credibilidade dos últimos quinze anos, que possuam conteúdo relevante ao tema. Como resultados busca-se demonstrar as principais estratégias a serem utilizados pelo pedagogo para combater o bullying. Conclui-se que como possui um contato direto com os alunos, o pedagogo é fundamental para auxiliar o controle do Bullying em ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Pedagogia; Escola; Controle.

THE ROLE OF THE PEDAGOGIST IN THE CONTROL OF BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT

Although it is not a new topic, bullying continues to take on worrying proportions in the school environment, there are many reports of children who develop psychological problems for this reason and in more extreme cases that even lead to death. Often the pedagogue helps so that bullying can be avoided, or to help students who suffer this type of abuse receive the necessary support. The objective of this study is to present the role of the pedagogue in situations of bullying, in order to help students in the school environment. The methodology used is the bibliographic and exploratory review of credible scientific articles from the last fifteen years, which have relevant content to the theme. As a result, we seek to demonstrate the main strategies to be used by the pedagogue to combat bullying. It is concluded that as they have direct contact with the students, the pedagogue is essential to help control Bullying in the school environment.

Key words: Bullying. Pedagogy. School. Control.

INTRODUÇÃO

"Bullying é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas" (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013). Quando isso ocorre em idades de formação como a infância e a adolescência, os efeitos na vida do indivíduo podem ser os mais nocivos possíveis, o que ressalta a necessidade do seu combate.

Em ambiente escolar a incidência dessa prática tão nociva ocorre de maneira ainda mais expressiva. De acordo com pesquisas do IBGE mais de 40% dos alunos de escolas brasileiras revelaram que já sofreram algum tipo de bullying e muitas vezes o mesmo ocorreu de forma violenta, deixando traumas psicológicos.

Nesse contexto o estudo apresentado visa apresentar de forma clara e objetiva como o pedagogo pode auxiliar no controle do bullying dentro do ambiente escolar e como será o preparo para tal. A justificativa desse estudo se dá pela atualidade do tema, visto que os casos de bullying dos mais diversos tipos possuem uma grande incidência nas escolas brasileiras

Com base nessas premissas o estudo que será apresentado a seguir busca responder a seguinte pergunta problema: Qual a importância do apoio pedagógico na no combate contra o bullying e os seus impactos?

O principal objetivo desse estudo é verificar como o pedagogo pode se preparar corretamente para combater o bullying em ambiente escolar e apresentar a sua importância nesse processo.

Dentre os objetivos específicos do estudo estão: apresentar os principais tipos de bullying encontrados entre os alunos; quais as metodologias pedagógicas para identificar e combater o bullying; qual a importância do trabalho do pedagogo nessa questão.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada uma consulta a livros, dissertações e por artigos científicos selecionados através de busca em livros, artigos, periódicos e demais conteúdos relevantes ao tema no período de 10 anos.

FORMAS DE BULLYING E FATORES ASSOCIADOS

Para que o bullying possa ser melhor combatido e mitigado é importante conhecer as formas em que o mesmo se apresenta e até mesmo os fatores psicológicos, sociais,

entre outros que podem levar a criança em idade escolar a apresentar esse tipo de comportamento. "O termo bullying é de origem inglesa e remete a ações de agredir, intimidar, maltratar e atacar o outro, pautadas em uma relação desigual de poder, visando inferiorizar a vítima produzindo exclusão social". (MARCOLINO, et.al., 2018, p.2).

De acordo com a Lei nº 13.185, que fundou o Programa de Combate à Intimidação Sistemática:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, Art. 1°, § 1°).

A violência praticada não pode ser analisada somente de maneira simplificada, pois devem levar em consideração fatores sociais e das formas de interação que ocorrem nos ambientes em que as crianças estão inseridas. (GIULIATO, 2020). Dentre as formas de manifestação do bullying pode-se destacar:

- Forma indireta: ocorrida normalmente através de agressão verbal, ocorre de forma dissimulada, por meio de boatos a serem espalhados; manipulação das relações sociais com o objetivo de excluir a pessoa do convívio social e das atividades em grupo, o que prejudica o psicológico da criança.
- Forma direta e física: inclui comportamentos como bater; roubar dinheiro do lanche e outros itens que o agredido possua; estragar objetos; jogar comidas e bebidas; obrigar a realizar tarefas que o agredido não queira; abuso de cunho sexual.
- Forma direta e verbal: inclui xingamentos para a vítima; criação e uso de apelidos pejorativos; provocações direcionadas à vítima com a intenção de insultar. (SILVA; BORGES, 2018).

Outro tipo de bullying que vem ganhando mais notoriedade devido ao crescimento do mundo digital é o cyberbullying, tipo de violência que ocorre no ambiente virtual, que pode ocorrer de forma direta ou indireta e em algumas vezes sem a devida identificação do agressor, muitas vezes esse tipo é até mais difícil de controlar devido a agilidade em que as informações podem se espalhar. (SMITH, 2013). A figura a seguir exemplifica alguns tipos de bullying:

Figura 1: Tipos de Bullying



Fonte: GAZETA DE SÃO PAULO, 2023.

Outro ponto importante a ser analisado são os fatores que levam os alunos a praticarem o bullying, sendo que estes podem ser oriundos de fatores sociais, históricos ou culturais. Percebe-se que a maioria dos praticantes da violência vêm de lares com problemas estruturais, muitas vezes é associado a maus tratos ocorridos dentro do ambiente doméstico, exemplos violentos e preconceituosos, educação passiva onde os limites não são impostos, falta de exemplo familiar em como respeitar o próximo.

(PIGOZI, MACHADO; 2015). Quanto as questões sociais em resumo:

Questões sociais, ou seja, alguns valores que são aceitos na sociedade, o costume à violência, principalmente do bullying, encarado como normal, culto ao corpo, a individualidade e o status social, culto à utilização de força e ideologias de alguns grupos nos meios de comunicação, a masculinidade exaltada acarretando no machismo e a exclusão social advindos do preconceito (racial, homofobia e nazismo, por exemplo), podem ser fatores possíveis para a consequência da violência referente ao bullying, assim como a facilidade com o porte de armas para crianças e adolescentes nos Estados Unidos da América (AVILÉS, 2007 apud FRICK, 2011; FRICK, 2016). (MARQUES et.al, 2019, p.3).

Além da convivência familiar, observa-se que dentro do ambiente escolar, se na sala de aula não é realizada uma definida informação a respeito da diversidade, ensinando os alunos a conviverem com o que é diferente, isso também pode incentivar o bullying, outro fator é a falta de diálogo entre os estudantes que deve ser incentivada em sala de aula. Segundo Figueira et.al, 2015, há uma menor incidência da prática de bullying em alunos cujos pais são presentes em sua rotina.

Visto que bullying praticado na sua grande maioria é o de caráter verbal, os seus agressores normalmente demonstram alguma forma de preconceito contra a vítima, seja ele de cunho racista ou contra qualquer outra característica que seja considerada diferente. "A intolerância e o individualismo, a má influência dos colegas e a má comunicação entre a família e a escola são ainda fatores que, de alguma maneira, são encaradas

como fatores que potencializam a prática do bullying no ambiente escolar." (GIULIATO, 2020, p.3).

Observa-se que os praticantes de bullying de certa forma apresentam alguma dificuldade de socialização, querendo preencher essas lacunas com o fato de intimidar os outros, para se sentir de certa forma superior, com vontade de ter todas as suas vontades atendidas ou até mesmo de simplesmente chamar atenção, coisas que muitas vezes não tem em casa. (SILVA, BORGES; 2018).

Segundo Wolke, Copeland, Angold & Costello (2013), quanto ao perfil dos agressores de acordo com diversas pesquisas, percebe-se que a maioria deles é do sexo masculino; assim como existe uma maior incidência dos alunos mais velhos como agressores, sendo que muitos deles possuem dificuldade no aprendizado e chegaram a reprovar de ano em determinado momento.

Ramos (2019) ressalta que dentre os tipos de agressores estão: os de minoria que tem natureza realmente violenta; aqueles que não tem limites e arrancam risadas dos demais; o agressor educacional que pratica a violência depois de uma situação que para o mesmo foi traumatizante; o agressor que não tem como modelo educacional o altruísmo e a solidariedade.

Muitas vezes o agressor busca justificar as suas atitudes de acordo com algumas atitudes oriundas da própria vítima, o que parece ser totalmente errôneo. Fatores como: "Ser feio, gordo, vestir roupas estranhas, ter origem étnica ou orientação sexual diferente dos padrões hegemônicos, foram alguns dos fatores mencionados" (OLIVEIRA et.al 2018, p.3) que são utilizados como desculpas para as agressões.

Queiroz (2017) ressalta que o agressor normalmente apresenta um comportamento de desobediência desde muito cedo, apresentando resistência a regras que lhe são impostas e até mesmo cometendo pequenos delitos, possuem resistência em aceitar o diferente.

"No que se refere à associação da forma de violência perpetrada com o local de moradia, foi evidenciado que o combate físico é mais prevalente entre os residentes rurais enquanto o bullying é mais comum entre os estudantes urbanos." (FARIAS et al., 2015, p.7). Além do mais os agressores são mais propensos a vícios como o uso do álcool e de drogas ilícitas. (OLIVEIRA et.al, 2016).

Quantos as vítimas, as mesmas normalmente possuem alguma característica que as diferenciam das A vítima do bullying acaba por ter muitas consequências negativas em diversos campos, inclusive no desempenho escolar, tendem a ter sua autoestima diminuída e se isolar dos demais. (ROSSETI). Quando o aluno é vítima do bullying são diversos os agravos psicológicos, sendo que alguns deles podem ser descritas conforme abaixo:

> [...] ansiedade, angústia, a irritabilidade e tristeza exagerada; perda de interesse nas atividades diárias; indecisão e desinteresses generalizados; sentimento de culpa e inutilidade; dificuldades de concentração; queixas físicas com dores inexplicáveis na cabeça, musculares, estômago, pressão no peito, dentre outras; Insônia ou hipersonia; alterações de apetite e peso para mais ou para menos e, ainda, sentimento suicida, planejar uma forma ou tentativa de suicídio (TREVISOL, 2016, p. 28).

Muitas vezes as vítimas acabam por se sentir tão intimidadas que não buscam ajuda, bem como existem vezes que quando falam algo, os seus sentimentos são menosprezados o que acaba por deixar os sintomas ainda mais graves. Porém o contexto relacionado ao bullying não é formado somente pela vítima e o agressor, existem também:

- Vítima agressora: são aqueles que transferem as agressões que são sofridas por ele, para alguém que consideram mais frágil, ou seja, são tanto vítimas quanto agressores.

- Observador: são aqueles que convivem com os eventos do bullying, mas não estão envolvidos nesses episódios. Normalmente os observadores apresentam uma postura indiferente mediante as situações, não interferindo. (SOARES, 2019).

Muitas vezes o observador pode ter uma posição vital na situação visto que pode demonstrar apoio à vítima e até mesmo encaminhar para os profissionais que são especializados para esse auxílio o que ressalta a importância da conscientização a respeito do tema.

Os casos de bullying por diversas vezes chegam em resultados extremos ao suicídio da vítima, sendo que o suicídio entre adolescentes aumentou cerca de 81% na última década. Temos também a incidência de casos de pessoas que sofreram a violência e voltaram para as escolas cometendo verdadeiras chacinas, como foi o caso do massacre de realengo que resultou na morte de 12 adolescentes e no suicídio do agressor. (CNN BRASIL, 2022).

O apoio pedagógico é fundamental para perceber de forma efetiva quando o bullying ocorre em ambiente escolar antes que o mesmo possa tomar proporções mais graves como as citadas acima.

PEDAGOGIA E O CONTROLE DO BULLYING

O bullying escolar é um fenômeno nocivo, mas que ocorre com bastante frequên-

cia, visto que a maior ocorrência está na faixa etária de 10 a 19 anos onde os indivíduos estão na escola, se trata de comportamentos agressivos que costumam ser repetitivos, podendo ocorrer dentro da sala de aula através de comentários maldosos, entre outras questões. Porém o número maior de incidência é durante o horário de intervalo. (SOUZA; SANTOS; NOVAES, 2019).

Estudos demonstram que a maioria dos professores verifica que o bullying quando ocorrido em sala de aula acaba por prejudicar o trabalho em sala de aula, sendo que os agressores normalmente apresentam um comportamento de desobediência e desempenho baixo. (OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2013).

Podemos citar que para Bittencourt (2012) afirma que é importante criar uma cultura de ações contra o bullying, mostrando ao agressor que esses atos não são saudáveis e nem permitidos em nenhuma hipótese na sociedade em que se vive. Mas para ter essa autonomia e cultivar essas boas ações é preciso que seja realizada uma investigação para realizar a identificação desta prática de violência escolar. (SOARES, OLIVEIRA, 2019, p.3).

Um dos pontos que pode ser um fator de estímulo ao bullying no ambiente escolar é o modelo que á apresentado na escola que normalmente tem atividades que tendem a incentivar a competição e sempre se comparar aos padrões que foram pré-estabelecidos. (OLIVEIRA, 2015).

Se sentir aceito é muito importante nessa fase da vida, o que muitas vezes faz com que os bulliers partam para os ataques para se sentirem mais aceitos, já que esses acabam por chamar mais atenção e por consequência em muitos casos, passam a ser mais populares. Por outro lado, as vítimas, que normalmente já tem características que as diferem do padrão acabam por ter sentimentos ainda maiores de isolamento. (ZEQUINAO, 2016).

Para que as práticas pedagógicas possam ser efetivas no combate ao bullying é importante que sejam criadas estratégias que possam alinhar os professores com as famílias envolvidas e os alunos, para tanto é importante que todos os envolvidos tenham a conscientização correta a respeito do assunto, o que pode ser feito através de palestras e conversas e o estímulo de parcerias entre escolas e famílias para sanar o problema. (SILVA; JUNIOR, 2018).

O professor/pedagogo possui papel importante no combate ao bullying, pois devido ao contato diário com as crianças é ele que é mais capaz de observar, identificar e buscar a devida ajuda em alguns casos. Cabe a ele ressaltar em sala de aula a importância do respeito as diferenças e inibir qualquer atitude que remeta a violência seja ela psicológica, verbal ou física. (ALVES, 2019).

Apesar da atualidade do tema, muitas vezes é difícil identificar o bullying corretamente principalmente na sua fase inicial, pois dependendo da maneira como ocorre, o mesmo pode facilmente com brincadeiras que são pertinentes da idade. De acordo com Carli (2018) existem algumas questões que o professor/pedagogo precisa ficar atento:

Durante o recreio está frequentemente isolado e separado do grupo, ou procura ficar próximo do professor ou de algum adulto? • Na sala de aula tem dificuldade de falar diante dos demais, mostrando-se inseguro ou ansioso? • Nos jogos em equipe é o último a ser escolhido? • Apresenta-se comumente com aspectos contrariado, triste, deprimido ou aflito? • Apresenta desleixo gradual nas tarefas escolares? • Apresenta ocasionalmente contusões, feridas, cortes, arranhões ou a roupa rasgada, de forma não natural? • Falta ás aulas com frequência? • Perde constantemente seus pertences? Os mesmos procedimentos interrogativos devem ocorrer em relação ao agressor. Entre seus comportamentos habituais: • coloca apelidos ou chama pelo nome ou sobrenome dos colegas, de forma malsoante; insulta, menospreza, ridiculariza, difama? 89 • faz ameaças, dá ordens, domina e subjuga? Incomoda, intimida, empurra, picha, bate, dão socos, pontapés, beliscões, puxam os cabelos, envolve-se em discussões e desentendimentos? • Pega dos outros colegas materiais escolares, dinheiro, lanches e outros pertences, sem o seu consentimento? Os pais também devem estar atentos a qualquer mudança de comportamento de seus filhos dentro de casa. Observando o próprio filho, os pais podem detectar sinais de vitimização.

Entre estes, o filho: • apresenta desleixo gradual nas tarefas escolares? • Apresenta aspectos contrariado, triste, deprimido, aflito ou infeliz? • Apresenta contusões, feridas, cortes, arranhões ou estragos na roupa? • Apresenta desculpas para faltar às aulas? • Raramente possui amigos, ou possui ao menos um amigo para compartilhar seu tempo livre? Quanto ao agressor, os pais devem observar nele os seguintes indícios: • Regressa da escola com as roupas amarrotadas e com ar de superioridade? • Apresenta atitude hostil, desafiante e agressiva com os pais e irmãos, chegando a ponto de atemorizá-los sem levar em conta a idade ou a diferença de força física? • É habilidoso para sair-se bem de "situações difíceis"? • Exterioriza ou tenta exteriorizar sua autoridade sobre alguém? • Porta objetos ou dinheiro sem justificar sua origem? (CARLI et.al, 2018).

A resposta a essas questões é um fator importante para sinalizar quando é preciso chamar os familiares para tomar medidas mais decisivas quanto a possíveis tratamentos e realizar as parcerias de orientação com os alunos, familiares e demais pessoas que estão envolvidas.

Um fator que é um grande diferencial

para o combate ao bullying é a relação de proximidade entre professor e aluno, sendo que quando se tem um nível de conhecimento mais profundo fica mais fácil de identificar quando a situação de agressão se inicia e tomar as atitudes corretas para que ela se finalize, antes que acabe por tomar proporções maiores. (OLIVEIRA-MENGHOTTO, et.al, 2019).

Dentro de sala de aula e nos ambientes escolares, deve ser incentivado pelos pedagogos o respeito às diferenças, generosidade e solidariedade, através de exemplos, trabalhos didáticos, campanhas que possam trazer conscientização sobre o tema e as suas consequências. (SANTIAGO, SILVA E COSTA 2017).

A escola deve estar preparada para a prevenção e combate. Um artigo da plataforma Eleva Plataforma (2020) ressalta algumas estratégias que são importantes para a realização do combate ao bullying em ambiente escolar:

- Criar um comitê de prevenção: o planejamento é essencial para que a prevenção realmente ocorra de maneira efetiva, sendo que esse comitê será responsável pelas ações de conscientização.

- Reconhecer a existência do bullying na escola: verificar quando as brincadeiras viram abusos de maneira efetiva.

- Incentivar os pais e os professores a falarem a respeito do tema: é importante que o aluno que sofre o abuso se sinta à vontade para falar sobre, sendo assim, é importante que a família também esteja consciente e preparada para dar o apoio.

- Identificar os possíveis alvos e abrir para o diálogo: quando verifica-se que um aluno está passivo a situações de possível bullying, como através de respostas positivas aos questionários acima citado, é importante prestar uma atenção especial ao aluno, criando situações que facilitem o diálogo.

- Ficar atento ao comportamento dos alunos: os pedagogos e profissionais da escola devem estar atentos aos comportamentos de possíveis agressores e vítimas para que as ações para que as ações não tomem maiores proporções, preservando as vítimas.

- Definir uma política de ação em caso de bullying: não se deixar pegar desprevenido pela ação, criar um ambiente de segurança, enfrentar as situações de maneira prática e eficiente. "Disponibilizar palestras, atendimento com psicólogos e conversas informais entre adultos e crianças". (ELEVA PLATAFORMA, 2020).

É importante que os alunos tenham conhecimento sobre o que passa dos limites da brincadeira, através de dinâmicas em que identifiquem essas situações, por exemplo. Sendo assim, seria possível que os observadores também auxiliassem no combate ao bullying, apontando aos responsáveis as situações que são passivas de tal.

Segundo Giuliato (2020), sugere-se que os educandos possam ter verdadeiras experiências sociais para poder realmente compreender a respeito do tema. Os professores e pedagogos ainda podem utilizar como apoio o programa de combate à intimidação sistemática.

A fim de combater as práticas de bullying (e cyberbullying), desde a promulgação da Lei 13.185/2015, além de fazer campanhas educativas, as escolas devem promover ações de capacitação de professores e todos os demais agentes educacionais, além da comunidade em geral, sobre o assunto, possibilitando que todos os indivíduos estejam capacitados para lidar com situações que envolvam este tipo de agressão. (GIULIATO, 2020).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a lei acima citada ressalta a importância da qualificação e conscientização de toda a equipe pedagógica, sendo que a direção deve dar autonomia aos professores/ pedagogos para agir imediatamente em casos que o bullying foi identificado.

A lei nº 9.394, de 20.12.1996, também reforça a importância do papel da escola para promover a igualdade entre todos, como afirma Saviani (2016, p. 28): "[...] a organização curricular da escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio tem o caráter de uma educação geral comum e universal destinada, portanto, a toda a população".

Também é importante que a escola possa oferecer canais de denúncia e acolhimento para que a vítima possa se sentir realmente confortável em buscar ajuda: "Os componentes da prática pedagógica, necessitam criar um grupo local, onde se trabalha as prevenções e métodos com a problemática, inserir estudantes para desenvolver o projeto de ensino. Criarem canais de denúncias dentro da escola, procurando a equipe pedagógica, notificando casos ameaçados de bullying." (SILVA, JUNIOR, 2018, p.9).

A escola pode criar juntamente com os alunos projetos que envolvam os professores como, por exemplo, gincanas que tem um professor e um aluno como líder, na ausência do professor a equipe pode pedir ajuda ao determinado aluno, motivar tanto alunos quanto professores a correr atrás da mesma causa, a repensarem suas ações no ambiente escolar otimizando o ensino e aprendizagem dos sujeitos. (SOUZA, SANTOS, NOVAES, 2019, p.10).

De acordo com os mesmos autores são várias as ações que podem ser tomadas para conscientizar os alunos e combater as agressões, mas para isso o apoio da gestão é fundamental em todos os sentidos, desde o planejamento, até a execução das ações e

recuperação das vítimas e agressores.

Deve haver o comprometimento de todos os envolvidos com as vítimas e agressores em ambiente escolar, e é necessário que esse tipo de problema não seja negligenciado, incluindo a família na discussão a respeito de forma que os alunos possam se sentir devidamente acolhidos e também para que os agressores tratem as raízes da prática e não o pratiquem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um dos espaços onde o bullying mais ocorre o que ressalta a importância de uma maior atenção sobre o tema. São diversos os casos vistos na atualidade que chegam a se tornar situações de violência mais graves, sendo que muitas vezes a agressão sofrida causa diversos agravos psicológicos na vítima.

Por se tratar de uma fase de formação da criança/ adolescente, os efeitos do bullying acabam por ser mais severos quando não tratados corretamente, até mesmo a evasão escolar dos agressores e vítimas acaba por ser maior.

Salienta-se que por diversas vezes a falta de auxílio as vítimas se dão devido a falta de informação e conscientização a respeito do tema, fazendo com que muitas situações sérias quando levadas a adultos sejam vistas como exageros ou simples brincadeiras e por esse motivo, as situações vão se tornando mais complicadas.

O pedagogo possui um papel principal dentro do combate ao bullying nas escolas, pois está próximo das situações de bullying, mas para que possa realizar o trabalho correto é fundamental que o mesmo tenha a conscientização e conhecimento correto a respeito desse tema tão amplo, visto que ocorre de diversas maneiras.

Ressalta-se que a melhor forma de combate ainda é a prevenção, com o encaminhamento ao auxílio para aqueles alunos que o precisam (sendo que os agressores, muitas vezes também são vítimas de traumas ou lares desestruturados), e com a conscientização de todos a respeito da gravidade do problema, e da necessidade de aumentar a empatia e aceitação das diferenças.

Apesar da atualidade do tema, percebe-se a ausência de material científico com técnicas pedagógicas para o combate a esse mal, sendo assim o estudo não se esgota nesse artigo.

Conclui-se que o apoio pedagógico para o combate ao bullying é essencial, visto a grande ocorrência nas escolas, mas para tal é fundamental que todos estejam preparados para o combater.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yane Firmino. A percepção do professor diante do bullying. 2019. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1390/1/Yane%20Firmino%20Alves%20%20TCC%20Artigo%20-%20Pedagogia.pdf. Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

CNN BRASIL. Dez anos após Realengo, bullying nas escolas está longe de ser superado. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/dez-anos-aposrealengo-bullying-nas-escolas-esta-longe-de-ser-superado/. Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

ELEVA PLATAFORMA. 7 ações práticas para reduzir o bullying na escola. 2020. Disponível em: https://blog.elevaplataforma.com.br/bullying-na-escola/.Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

FARIAS, Ariany Cristine do Nascimento; BARROS, Mariana Boulitreau Siqueira Campos; ARAUJO, Wallacy Jhon Silva; SILVA, Ana Claudia Cavalcante da; OLIVEIRA, Sevy Reis Dias Egydio de; SANTOS, Tamyris Arcoverde; SARMENTO, Letícia Maria de Melo; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. Fatores associados à violência escolar com adolescentes: uma revisão integrativa. 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/30519/26393/351926. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

FIGUEIRA Marcelle de Paula; OKADA, Letícia Martins; LEITE, Tatiana Henriques; AZEREDO, Catarina Machado; MARQUES, Emanuele Souza. Associação entre supervisão parental, vitimização e perpetração de bullying em adolescentes brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ress/a/pQJV7t5QxfsJK6bNtFWp3wj/. Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

GAZETA DE SÃO PAULO. Volta às aulas exige atenção para combater bullying. 2023. Disponível em: https://www.gazetasp.com.br/saude/volta-as-aulas-exige-atencaopara-combater-bullying/10631717. Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

GIULIATO, Mauro Volney. Bullying nas escolas e suas consequências. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 84-102.

Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de

acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escolas, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escolas.

Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

MARCOLINO, Emanuella de Castro; CAVALCANTI, Alessandro Leite; PADILHA, Wilton Wilney Nascimento; MIRANDA, Francisco Arnoldo Nunes de; CLEMENTINO, Francisco de Sales. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/3zS6tSTHCvCRsC6g6bCpxCH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

MARQUES, Emília de Rodat Ribeiro; MELO, Emanuel Costa de; FERNANDES, Gilsandra de Lira; JUNIOR, Jonas Oliveira Menezes; ANDRADE, Alexsandra Layani Faustino de; OLIVEIRA, Rosângela Guimarães de. O bullying e os danos à saúde mental. 2019. Disponível em: https://temasemsaude.com/wpcontent/uploads/2019/09/19418.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Edjôfre Coelho. O bullying na escola: como alunos e professores lidam com esta violência? Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/ index.php/fundamentos/article/view/3727>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI,

Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872000200016. Acesso em 09 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Jorge Luiz da; BRAGA, Iara Falleiros; ROMUALDO, Claudio; CARAVITA, Simona Carla Silvia; SILVA, Marta Angélica Iossi. Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/Fvh7kkcm4z88wBnFfxvsWFt/?lang=pt. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. 2015. Disponível em: h ttps://www.scielo.br/j/csc/a/YLcVTsBftTw8SPnW3P935cx/?lang=pt. Acesso em 18 de fevereiro.

QUEIROZ, Mayara R. Maia Penafort. Bullying: A Intervenção da Escola Estadual Tiradentes a Diante desse Contexto. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do

Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 956-973, Julho de 2017. ISSN:2448-0959.

RAMOS, Everton de Almeida. Bullying no ambiente escolar: como surge e quais são as características de um agressor? 2019. Disponível em: https://doi.org/10.37444/issn2594-5343.v3i1.121. Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

ROSSETTI, Milena. Bullying Direto e Indireto. Disponível em: h ttps://www.falecomapsico.com.br/single-post/2017/05/13/bullying-direto-ou-indireto. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

SILVA, Ludmila Oliveira; BORGES, Bento Souza. Bullying nas escolas. 2018. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nasescolas. Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

SILVA, Mirian Gonçalves; JUNIOR, João Batista Bottentuit. Redução do bullying na escola por meio de práticas pedagógicas preventivas. 2018. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2802/1/Mirian%20Gonçalves%20Silva-%20TCC.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

SOARES, Jose Roberto Vera. OLIVEIRA, Ginarajadaça Ferreira dos Santos. Bullying e o desafio no contexto educacional. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 05, pp. 68-78. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-e-odesafio, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-e-o-desafio. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Alves De; SANTOS, Letícia Cristina Ribeiro Dos; NOVAES, Edmarcius Carvalho. 2019. O BULLYING ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: reflexões para a prevenção. Disponível em: https://www.univale.br/wp content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2017_1-O-BULLYING-ESCOLA-E-AS PRATICAS-PEGŌGICAS-REFLEXOES-PARA-A--PREVENÇÃO.-ANA-LUCIA-

LETICIA.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

WOLKE, D., COPELAND, W., ANGOLD, A. & COSTELLO, E. Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime and social outcomes. 2013.

INCLUSÃO EDUCACIONAL

RUTE HELENA DA SILVA SANTOS

RESUMO

Entender a inclusão ainda hoje é uma tarefa difícil, pois matricular um aluno em uma sala lotada nem sempre é fácil para o professor, todo ano e importante conhecer os alunos suas características que fortalecem o planejar do professor, muitas vezes o professor se sente sozinho com muitas dúvidas de como será, a inclusão e importante para que as interações aconteçam o quanto se ganha quando um aprende com o outro, o artigo é uma referência bibliográfica que tem como pesquisas autores consagrados que acreditam no desenvolvimento da criança com necessidades especiais. A educação consegue modificar o pensamento e as atitudes das crianças que precisam de quem acredite em seu potencial, a inclusão tem resultados mágicos no que se refere a aprendizagem e desenvolvimento. Entender os caminhos que a inclusão percorreu até aqui fortalecem as lutas por um trabalho de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Desenvolvimento; Educação.

INTRODUÇÃO

O início da educação especial no Brasil começou devido às experiências vindas da Europa e dos Estados Unidos da América. A partir do século XIX, brasileiros inspirados em transformar a educação especial e fazer a diferença na vida dessas crianças, organizaram serviços voltados para o atendimento cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTTA,2001).

Pensar, portanto, em inclusão de alunos com necessidades especiais, não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando você é um educador, e vivencia essa realidade de todos os dias. Algumas pessoas levantam a seguinte indagação: será que colocar um aluno com necessidades especiais em sala de aula com alunos do ensino regular, não estará retardando o aprendizado do aluno com necessidades especiais e do aluno considerado “normal”? Compreender, do certo e do errado, quando você tem dois indivíduos com o mesmo interesse em comum, é uma problemática que traz várias indagações de caráter educacional.

Segundo Vygotsky (1983), a promoção do desenvolvimento cultural da criança com deficiência intelectual é afetada pela condição psicofisiológica e sociopsicológica. Os avanços do potencial de desenvolvimento dessas crianças estão em suas funções psicológicas superiores, construídas no dinamismo das relações sociais mutuamente compartilhadas com mediação dos instrumentos culturais.

O que ainda é um grande desafio para a inclusão são os professores que não acreditam no potencial do aluno e prefere afastá-lo do grupo, o que para o aluno causa muito mal, apesar do desafio cada conquista é muito valioso principalmente no ensino aprendizagem.

1-Inclusão

Muitos educadores ainda hoje não aceitam a inclusão por não acreditarem que seu aprendizado aconteça, e por não compreender que ele próprio tem um potencial e experiência para fazer a diferença tanto em sua vida quanto na do aluno de inclusão.

Os efeitos positivos da inclusão, na busca para a renovação das escolas, só são possíveis quando a pessoa envolvida acredita e compreenda as limitações, e que a dificuldade existe para que seja superada, e também que o professor tenha estrutura para buscar e entender seu aluno.

A inclusão não deve ser vista como um grave problema, e sim como um desafio a ser conquistado, onde as conquistas e aprendizagens aconteçam, e que a compreensão por parte de todos seja benéfica para o convívio intrapessoal.

A proposta de educação inclusiva partiu da declaração de Salamanca, onde proclamou o direito de todos à educação, independentemente das diferenças pessoais. No entanto, a formulação e a implementação de políticas com relação à integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência (CARVALHO, 1999)

Na busca pelo sucesso, é necessário que a escola tenha seus parceiros, como comunidade, pais e centros especializados, com todos construindo um perfil de como trabalhar a inclusão.

Entretanto, com o pensar de que as presenças dessas crianças serão vistas de forma negativa - já que as comunidades têm, em sua formação, tantas características diferentes -, é importante pensar na questão da inclusão, e aceitar tais diferenças, constituindo um aprendizado mútuo em que os alunos aprendam, criam habilidades e se solidarizem através do aprendizado com a inserção e aprofundamento da educação especial.

Pensando na transformação da educação inclusiva, o currículo é de extrema importância para que o aluno possa se desenvol-

ver no processo de aprendizagem, conforme Stainback (1999) e, como tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, os educadores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno.

O professor precisa conhecer seu aluno para poder pensar no currículo apropriado a este, objetivando uma metodologia mais eficiente e acessível para esses alunos, para que estes possam alcançar seus objetivos ao longo dos anos. As habilidades, competências, interesses e singularidades de cada aluno devem fazer parte da vida do professor, no processo de aprendizagem.

É fundamental educar com e para a heterogeneidade, onde cada professor considera cada aluno como único, que seu aluno, independentemente das necessidades especiais que apresente, possui um conjunto de características que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais (FREIRE, 1996)

Pensando nessa reflexão, o currículo deve ser adaptado conforme às necessidades da sala de aula; não se deve mudar o tema que é proposto pelo currículo, e sim pensar numa forma de adaptar ou facilitar o aprendizado de acordo com a dificuldade do aluno, levando a uma interação com toda a sala de aula, fazendo com que o ensino-aprendizagem promova uma interação completa, levando cada aluno a incentivar o seu colega a desenvolver e interagir com a turma.

O professor muitas vezes precisa trabalhar com um planejamento flexível, voltado para a realidade atual; no caso de alunos com necessidades especiais, muitas vezes eles não estão dispostos como os outros alunos, fazendo assim com que a dinâmica da aula seja mudada.

Segundo Xavier (2002), A construção da competência do professor para responder com qualidade as necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação da pratica pedagógica que discrimina, segrega e exclui, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para equidade, a solidariedade, a cidadania (p.19).

A formação do professor é de extrema importância no trabalho educacional, principalmente no caso da inclusão. Uma vez que muitos professores não se sentem capazes de trabalhar com esses alunos, o investimento em cursos deve ser contínuo, pois cada vez mais cresce o número de crianças com necessidades especiais na rede de ensino, e elas devem ser recebidas com amor, carinho, e entendimento de que seu aprendizado será rico e proveitoso.

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição. A falta de coerência entre o discurso e a prática é um dos fatores que promove o fracasso do trabalho com os valores. Nesse sentido, dar o exemplo evidencia que é possível agir de acordo com valores determinados. Do contrário, os valores tornam-se vazios de sentido e aproximam-se mais de uma utopia não realizável do que de uma realidade possível (REFERENCIAL CURRICULAR,1998)

A escola especial é muito mais do que uma escola comum; como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação, como um todo, existindo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer motivos.

O professor ainda espera muito do governo, que não têm profissionais capacitados para ajudar na demanda desses alunos. No caso da educação infantil não há tanta dificuldade, devido à proximidade do professor com o aluno, mas no caso do ensino fundamental é mais complicado, uma vez que eles são maiores, estão na adolescência e têm a curiosidade de entender como é o mundo aqui fora; muitas vezes o professor acaba se sentindo perdido por não dar conta desse aluno, por isso à importância da participação de parceiros e também de cuidadores experientes na educação desses alunos.

É muito importante que os alunos com necessidades especiais aprendam a viver e crescer na sociedade atual dentro de suas limitações e é importante que a socialização e interação aconteçam, favorecendo esse aluno dentro de seus direitos.

2-A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais

A questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais na rede regular de ensino na realidade e no contexto aumenta cada vez mais, a integração de pessoas portadoras de deficiências como cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres na sociedade atual.

A inclusão fundamentada na história decorrentes de lutas e discussão pelos direitos humanos, foi em 1948 quando a aprovação da lei da Declaração Universal dos

ciais a dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos, no campo da educação esse fato reflete no desenvolvimento e nas estratégias das oportunidades.

O princípio da educação é que todas as crianças precisam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldade ou diferenças que possam existir.

A LEGISLAÇÃO

Hoje graças as leis a inclusão tomaram outro rumo, onde a criança com necessidades especiais é vista com outros olhos, jovens estão conquistando seu espaço em cursos profissionalizantes, empregos, crianças sendo matriculadas na rede regular de ensino, e com os mesmos direitos que outras, conquistando seu espaço em faculdades, ou seja, fazendo jus os seus direitos.

Antigamente por mais que a pessoa mostrasse sua habilidade não tinha lei que garantisse seu direito, em muitos casos muitas pessoas não puderam assumir seu espaço. A inclusão com as leis mostrou força para garantir que seus direitos fossem garantidos.

Segundo a lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Artº 3- A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, mordem espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Segundo o estatuto da criança, o adolescente tem seus direitos e devem ser respeitados numa visão nacional, os portadores de deficiência está dentro dessa lei, nenhum momento ele identifica ou classifica alguém é um direito fundamental que deve ser levado a sério, e claro que a criança com necessidades especiais depende de um laudo para que veja suas condições e suas necessidades, dentro desses deveres estão incluídos o estado e municípios que devem fazer sua parte.

Cada especificidade necessita de um atendimento, sabe-se que algumas crianças não têm como frequentar uma escola regular e precisa de um apoio educacional e clinico em casa ou em centros especializados, mas o importante diante a tudo é que se cumpra o que realmente se estabelece a lei.

A Constituição Federal de 1988 define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e no artigo 208, garante como dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência como cidadão e reforçar a igualdade de oportunidades educacionais, a partir da Constituição Federal algumas resoluções e documentos foram publicados, surgindo leis, portarias, decretos, revendo as políticas da educação.

A constituição federal de 1988 defende o direito a educação e ao acesso a escola e não utiliza objetivos quando fala desses direitos; toda escola deve respeitar os princípios constitucional para atender os alunos. Elege como princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inciso I) e define que o dever de Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais alto do ensino, da pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, inciso V).

A criança portadora de necessidades especiais necessita de alguns tratamentos diferenciados e que deve ser exigida pela família ou mesmo a escola. Muitas vezes as leis até são respeitadas, mas é como a sociedade reagiu diante a uma criança com necessidades especiais, na realidade há ainda muitas pessoas que realmente ignoram as crianças como se fossem culpadas de tudo que se passam com ela, Algumas pessoas fingem não perceber a criança ou a necessidade da família.

A declaração de Montreal (2001) apoia e defende os direitos das pessoas com deficiência intelectual e tem como objetivos:

- Difundir as convenções internacionais, declarações e normas internacionais que protegem os direitos humanos e as liberações fundamentais das pessoas com deficiência intelectuais:
- Promover ou estabelecer, quando não existirem, a integração desses direitos nas políticas públicas nacionais na legislação e nos programas nacionais pertinentes;
- Apoiar, promover e programas, ações, nas américas que favoreçam a inclusão social com a participação de pessoas com deficiência, suas redes sociais e suas comunidades;
- Recomendar ao estado que reconheçam as pessoas com deficiências intelectuais como cidadãos e cidadãs plenos da sociedade.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2001, ao estabelecer objetivos e metas para os sistemas de ensino, apontam um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência na rede regular de ensino, a formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem

prever, no seu currículo, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (MEC, SEESP, 2007 p. 4)

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA INCLUSÃO

Quando se fala em inclusão se reverte a uma área de estudos que vem sendo direcionados muitos anos inclusive quando se pensa no acesso a seu espaço e ao saber, a pedagogia da inclusão visualiza todos os pontos que visam melhorar o espaço das crianças, de envolva todas as áreas do conhecimento, onde seu desenvolvimento seja integral. As crianças vista como incapaz sempre acabam em desvantagens, ocupando, no imaginário, a posição de caridades, de piedade, e não de pessoas que fazem jus de seus direitos sociais e uma educação de qualidade.

Muitas famílias são o principal alvo na inclusão das crianças, numa escola regular ela mesma não aceita seu filho com algumas diferenças assim como os considerados “normais”, os alunos com algumas necessidades mais grave deve receber apoio maior e não tem como participar de uma aula na sala regular, nesse caso cabe à família exigir do governo uma ajuda e o apoio necessário para que ele possa usufruir o que é necessário para seu bem estar. Hoje alguns hospitais já contam com professores que auxiliam as crianças que não tem como ir à escola de maneira natural, e um direito que eles tem e um dever por partes dos governos cumprirem seu papel.

No sistema educacional encontram-se crianças que são superdotadas que requer um caminho mais amplo, mas que barra no sistema uma vez que a escola estadual não tem preparo para atender esse aluno, ou é muito longe e as famílias não têm como acompanhar a crianças, muitas vezes ele e obrigado a frequentar a escola e o professor não tem preparo para trabalhar com este aluno.

Quando o sistema deixa a desejar quem sofre e a sociedade, a família e o aluno acabam saindo da escola onde se dá à evasão escolar, crianças que se decepcionam com o sistema pelo descaso.

O estado tem uma fala muito atraente em relação à inclusão, mas demanda de profissionais da educação que não tem o preparo para se trabalhar com as crianças que chegam com as mais diversas necessidades, e muitas vezes o professor passa o ano inteiro e não consegue entender o que o aluno tem, consulta longe com profissionais da saúde e mesmo especialista para ajudar no diagnostica do aluno.

A inclusão escolar constitui para que todos tenham direito com igualdade de direitos e oportunidade. A dignidade, os direitos individuais, a forma de como cada aluno e tratado, como cada aluno é tratado, como será seu ensinamento depende muito de materiais e formação. O cego precisa do Braile, o surdo da Libra e assim por diante. São fatores que cabe investimento, por parte do governo.

(...) a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educados que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (Mazzotta, 1998)

O respeito e a valorização do aluno é uma ética que deve ser revista sempre, tendo em vista a responsabilidade do estabelecimento, as propostas dessa política e centrar seu foco de discussão da escola, do governo.

O planejamento e o currículo devem ampliar sua visão no que se refere à inclusão, de modo geral não somente nos casos de laudos e sim na discriminação social, no preconceito em geral.

A política inclusiva exige um planejamento amplo e com verbas que Supla a necessidades dos alunos.

O censo escolar é uma maneira que o governo tem para reconhecer e ter base dos números de crianças que estão na escola e os que por muito tristes que seja encontram-se trancafiadas em casa sem ter a oportunidade de ver o mundo do lado de fora, de viver a interação com o outro, a escola pode não garantir a alfabetização, mas pode trabalhar com o brincar, a interação, o ouvir uma história a proximidade com o outro e o carinho de poder amar.

A partir do momento que a criança vive o novo ela busca força para enfrentar desafios que nunca imaginou passar, a formação das escolas e de apoiar mesmo quando o professor se perde, o grupo escola acolhe essa criança e faz o melhor por ela, cabe também, a família fazer seu papel, o governo deve lançar campanhas que force os pais a matricularem seus filhos nas escolas para que ela tenha o convívio social com o outro.

A política educacional sempre será uma luta constante, para a melhoria do sistema que atende a milhares de crianças, jovens e adultos que fazem parte desse mundo, a teoria deve se juntar a pratica de maneira a ampliar, a criança deve viver intensamente o que pode com todas as regalias possíveis, isso não se deve só aos portadores de deficiência física, mas a todas as crianças que estão matriculadas na rede de ensino, o direito a viver com intensidade cabe a todas as crianças, brancas, negras, gorda, magra sem distinção de cor raça, o importante e que tenha uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola de necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No Brasil no início de um novo milênio, a questão chave para educação e a Inclusão. A sociedade busca solução para um de seus problemas. As pessoas com deficiência enfrentam grandes dificuldades de serem aceitas em suas famílias, nas escolas especiais ou não e na sociedade como um todo.

A escola deve criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno para assim poder superar seu próprio limite, e indiferente da necessidade toda criança precisa de uma escola de qualidade e um ensino igualitário, a sociedade busca o melhor para si e para outro pensando sempre no desenvolvimento futuro.

Segundo o Referencial (1998) A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança é recebido pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio (13).

A inclusão na escola e aceitar as diferenças ampliando conhecimento e enriquecendo o currículo.

A criança não consegue se desenvolver sozinha necessita de um estímulo de modo que a escola tem um grande desafio o da superação pela deficiência ou mesmo seus limites, essa superação ajuda muito no aprendizado do aluno, é importante que o professor entenda esse aluno, fortalecendo o trabalho educacional.

A sociedade precisa começar a aceitar um mundo cheio de diferenças e de pessoas que precisam uma das outras para aprender e se desenvolver, a inclusão veio para mostrar o quanto é possível a ensinar e também a aprender.

Entender a inclusão precisa começar desde sempre, pois é fato que cada dia mais tem mais crianças que precisam ser tratados com amor respeito e carinho, apesar de muitas vezes apresentar dificuldade de aprendizagem e envolvimento com o outro faz toda a diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL Declaração de Salamanca: Brasília: Ministério de Justiça/Secretaria Nacional de Direitos Humanos. 1997:18

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil - ECA. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BROWN, Thomas. E.. Transtorno de Déficit e Atenção: a mente desfocada em crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro:W-VA,1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARQUEZINE, Maria Cristina, ALMEIDA, Maria Amélia/TANAKA, Eliza Deiko Oshiro, BUSTO, Rosangela Marques, SOUZA, Silvia Regina, MELETT, Silvia Márcia

Ferreira, FUJISAWA, Dirce SHIZUCO, (Orgs). Inclusão. Londrina: Eduel. 2003

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil. Histórias e Politicas Públicas, São Paulo: Cortez. 1996

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos.

Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.

São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.).

Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MINA, R. Uma creche em busca de inclusão. São Paulo: Menon-Edições Científicas, 1998.

MINA, R.; BOSSA, N. A. Avaliação psicopedagógico da criança de zero a seis anos.

Petrópolis: Vozes, 1994.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. Inclusão: Um Guia para Educadores.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS ARTES VISUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA

RESUMO

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. Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

Palavras Chaves: Manifestações Artísticas; Cultura; Arte; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao trabalhamos com a arte, estamos criando um elo entre dois mundos: o lúdico e o real, que se trata aqui de uma aprendizagem significativa por meio deles. É importante ressaltar que, quando falamos em aprendizagem significativa, estamos falando de uma aprendizagem onde o aluno toma para si a vontade e a necessidade de aprender. Para tal, é necessário que se faça uma retrospectiva dos alunos, bem como propor situações- problema, em que seja necessário relacionar os conhecimentos buscando novos caminhos para resolvê-los. Dentro do contexto imaginário expressam muito de si e na aprendizagem constitui-se maneira indutiva, já que o lúdico e o artístico utilizam uma linguagem visual. Acredita-se que o efeito da compreensão intelectual do fazer artístico na ação integradora do imaginário atinge desde a etapa infantil até a maior idade. É a isso que devemos o fato de arte na educação infantil cresceu em seus aspectos de realização e sem dúvida resistindo ao tempo, e chegando até nós, quase que de maneira universal. O desenvolvimento e processo de alfabetização através da Arte.

Conscientemente, afirmamos que alfabetizar, letrar vai além do restrito espaço da sala de aula inclusive na prática da educação infantil. É necessário fazer relações entre os elementos que compõem o universo do aluno, principalmente se este for uma criança, tais como: a família, o ambiente, sua alimentação, saúde, entre outros, permitindo assim que esta criança faça uma leitura artística de forma consciente, participativa e critica. Desse modo, provoca mudanças e transformações positivas, pois a alfabetização artística tem um histórico. O que nos permite acreditar que a alfabetização imagética encontra, por exemplo, nos livros de história infantis é um aspecto importante nas nossas vidas e é necessário que elas sejam analisadas criticamente por alunos e professores e assim cada vez mais, fortalecido no aprendizado de leitura. O processo de assimilação da criança com seu meio social através de imagem tem como pressuposto a ideia de despertar o sentido dos alunos, que muitas vezes é adormecido pela frieza das salas de aula.

No entanto, sabemos que o professor não só ensina, mas também aprende na relação que mantém com seus alunos. Da mesma forma o aluno que aprende também leva a seu professor a fazer descobertas como ensinar, portanto, também ensina. A nosso ver a Educação Infantil através da arte não pode se limitar aos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos. Deverão estar expostas e relacionadas a todos seus conceitos sociais em sala de aula, onde professores e alunos trabalhar com qualidade e eficiente.

ENSINO DA ARTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O momento histórico que vive a cultura, a religião e os hábitos e valores sociais também serão determinados no seu envolvimento com o outro e com o mundo. Sabendo que a educação tem um papel fundamental

na formação do sujeito enquanto um ser atuante e ativo no mundo, e levando em conta que ela pode acontecer em todos os lugares, inclusive na escola. Ressalto assim a importância do ensino da arte em fazer caminho para estreitar as relações entre escola e comunidade em geral.

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme consta na LBD. Seja a escola particular, pública ou estadual, devendo ser contemplada desde a educação infantil, até o ensino médio. Com professores licenciados, especializados para melhor possibilitar a construção de conhecimentos com os alunos. Mas como se dá o currículo em sala de aula? Os professores de Artes trabalham com as diferentes linguagens de artes com as crianças? Pillotto (2005, p. 38).

O conteúdo e a forma como esse conhecimento é mediado e apreendido tanto pelos docentes como pelos acadêmicos. Desde a vida acadêmica o professor deve estar sendo preparado para relacionar teoria e prática, compreendendo forma de avaliação, para assim então poder proporcionar junto ao aluno uns conhecimentos.

O professor tem em sua função, pesquisar, relacionar saberes, para que os próprios alunos sejam oportunizados a ampliar conhecimentos. O professor é visto como um sujeito de conhecimentos, podendo ser uma das profissões mais antigas, e a mais importante, tendo em vista que as demais profissões na sua maioria precisam dela. O professor tem o dever de ensinar, de aprender, e junto de seus conhecimentos oportunizarem o aluno novas descobertas e desejos de aprender sempre. Pillotto (2005, p 40) fala que em relação ao professor de arte:

O conhecimento artístico refere-se ao saber sobre a construção poética e o conhecimento estético sobre a arte. Nesse sentido, o professor de arte constrói na sua formação conhecimentos conceituais, conhecimentos artísticos e conhecimento pedagógico cultural.

Fazendo referência ao professor e as aulas de arte, a autora defende que o professor tem como objetivo desenvolver uma educação em arte, que busque inserir o aluno como ser ativo, dando oportunidades para conhecimentos, de forma diversificada, permitindo a participação do aluno de forma integral onde ele possa analisar interagir, planejar, executar e refletir sobre seus trabalhos. Pensando a arte, como algo que possibilita o desenvolvimento da percepção, a imaginação e da criação, ela possibilita assim o desenvolvimento do ser humano desde sua infância, onde a pessoa tem a possibilidade de criar e expor ao mesmo tempo em que se faz observador ativo, considerando a arte contemporânea, por exemplo. Pillotto (2005, p. 41) fala que:

Outro aspecto relevante é a impossibilidade de se caracterizar um ensino da arte significativo, sem estabelecer estreitas relações entre o espaço de educação formal. O ensino e aprendizagem em arte possuem particularidades nas quais se conjuga a compatibilidade de construir conhecimentos com o prazer lúdico.

Sendo assim vê-se que a arte, além de sentimentos, sensibilidade, emoções, ela é conhecimento. Ela pode ser vista e conhecida de forma lúdica, não só para as crianças da educação infantil, mas para os adolescentes e jovens. Mantendo sempre a capacidade de aprender de um jeito diferente e inovador, fazendo com que a pessoa se interesse e realmente aprenda com o que a artes tem para oferecer. Os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores. A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolva as linguagens artísticas.

Com relação ao currículo em arte, o professor tem que buscar saber, e inovar cada vez mais seu conhecimento, para que a pessoa dentro de sua capacidade desenvolva habilidades que possa transformar, e mostrar para o indivíduo que através da arte ele pode descobrir coisas fantásticas.

O Planejamento Curricular

Assim como a escola tem um currículo, cada área de conhecimento e cada professor devem seguir esta linha conjunta de organização para facilitar a aprendizagem do aluno. A autora enfatiza "O planejamento curricular deve explicar uma fundamentação teórica, quanto às alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças" (Barreto, 1996, p.15). O professor tem que ter uma fundamentação teórica, um olhar sensível a sua ação pedagógica e a dos colegas, sabendo interagir na prática, independente do ambiente que lhe foi oportunizado.

O planejamento das atividades feito

com as crianças integra-se com outros aspectos institucionais, como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros.

As aulas de artes podem entre outras coisas contemplar história da arte, mundial e brasileira, de forma lúdica destacando os conhecimentos mais abordados no plano de estudo, seguindo de elementos de composição, tornando a teoria uma prática acessível para os alunos. O importante é essa capacidade de fazer, avaliar e então refazer. Para Barbosa (2007, p.23).

Dentro ou fora da sala de aula, o conhecer arte pode possibilitar ao aluno diversas sensações, sendo que no momento em que ele cria, pode desconstruir, e pode estar construindo algo novo. Isso se deve ao processo criador que a arte alimenta, e faz com que o aluno se sinta privilegiado, e descubra possibilidades inovadoras. Lembrando que a cultura está ligada a educação, pois o sujeito se desenvolve através da cultura, relacionar os novos saberes com as culturas adquiridas pelos alunos é fundamental. Trindade (1999, p. 17) fala sobre a importância da cultura na educação:

De um lado está a educação, e do outro a ideia de cultura, como o lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com o real dele, com sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos.

O Desenvolvimento da Criança

O professor precisa entender sobre o desenvolvimento da criança, para poder compreender as necessidades das mesmas, estimulá-la acima de tudo, contribuir para que ela se desenvolva por inteiro, não só intelectualmente.

Ao falar sobre a formação dos professores, Lanter (1999, p.13) defende que:

A questão de formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instancia educativa e também para sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para profissionais da educação favorece e acelera o descompromisso do poder público com o atendimento de crianças de 0 á 6 anos nos pais, bem como despolitiza dos profissionais da educação infantil.

É importante para o professor, uma formação especifica e continuada, pois é através desse professor que a criança irá ampliar e sistematizar seu conhecimento, fazendo assim com que o professor perceba ao longo do desenvolvimento da criança. Para Kramer (2006, p.20). “Na educação infantil o objetivo é atuar com liberdade para assegurar apropriação e construção de conhecimento por todos”.

Por isso ressalto a importância do professor na questão de estar sempre atualizado trabalhando, por exemplo, o lado histórico social da criança, a liberdade para expor de acordo com suas necessidades, porque é a partir da realidade da criança que ela ressignifica novos saberes. Ainda para Kramer

(2006, p.20), outro objetivo da educação infantil é “garantir o acesso de todos que assim o desejarem, as vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar e aprender.”

A criança na Educação Infantil recebe ensinamentos para que ela possa garantir um bom desempenho, mas junto com esses ensinamentos ela recebe todo o afeto e o respeito que uma criança deve ter, estabelecendo um contato afetivo com o professor.

O comportamento da criança influencia bastante na sua aprendizagem, e isso parte muito do professor, pois se ele tiver autonomia e souber para lidar com certos tipos de comportamento, ele fará com que a criança tenha mais agilidade e capacidade consigo mesma. Kramer (2006, p 20) ressalta bastante a questão da necessidade da criança em torno de sua própria aprendizagem, defende que:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil, e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como criança, e não apenas como estudantes.

Levando em conta essas questões e sabendo da importância de uma boa aprendizagem para que as crianças desempenhem uma boa formação, o trabalho deve sempre ser acompanhado por pessoas especializadas. Devemos ver a criança como criança, oportunizando um aprender enquanto a criança brinca, dança, canta, dramatiza histórias, levando sempre em consideração a ludicidade.

É a partir disto que a arte pode vir como um instrumento, onde professores busquem subsídios para que o desempenho da criança seja cada vez mais inovador e umas experiências diferentes para ela. O ensino da arte já se faz presente na educação infantil enquanto direito da criança, por isso esta pesquisa se baseia em torno disto, saber qual a importância que o professor de Artes tem sobre o desenvolvimento do aluno.

Trabalhar a pintura com as crianças nas aulas de Artes é algo significativo, a partir

do que contribui, por exemplo, nas questões sobre a experimentação, a imaginação, e adquiri conhecimentos. As cores para as crianças são fundamentos, pois ela trabalha com o exercício de ver e reconhecer, exercitando o olhar estético da criança na possibilidade de interpretar, analisar ou até mesmo criar. Nas aulas de Artes, devemos trabalhar conectados com o lúdico, através de diversas experiências, pois na educação infantil a criança tem mais facilidades de aprender com as atividades lúdicas, onde elas possam interagir com outras crianças.

Podendo assim desenvolver a imaginação, a criatividade e o raciocínio, sendo importante também no desenvolvimento afetivo, mental, social, e intelectual, enfim no desenvolvimento integral da criança. Cunha (1999, p. 51) afirma que trabalhar com o lúdico na educação infantil é importante para a criança, pois:

Para fazer o lúdico infantil o que importa é a duração do instante criador. Importa é a necessidade, o impulso lúdico de abrir espaços, criar situações de exercício de um pensamento que integra emoção e razão como estratégia para agir e conhecer. O que importa é justificar este ato criador é recriar-se através dessa experiência pictórica, exercitando experimentalmente sua liberdade de criar mundos a partir do mundo.

Tendo em vista que trabalhar com o lúdico possibilita as crianças uma capacidade maior de criação, a arte pode proporcionar vários caminhos, podendo ser através de diferentes formas de trabalhar as linguagens artísticas, possibilitando cada vez mais a criança a descobrir coisas novas.

O Processo de Aprendizagem

O processo de aprendizagem da criança tem que ser orientado e organizado de acordo com suas capacidades, a criança aprende enquanto se faz presente no mundo. Então cada situação é um envolvimento; com o contato com a arte a criança amplia seu repertorio, oportunizando assim, novas descobertas. Por meio das histórias que as crianças podem se identificar entrar em um mundo repleto de pensamentos e imaginações, assim deixando fluir cada vez mais sua criatividade, o que segundo a autora:

Essas variações com a criatividade e ousadia, mostraram-nos que as crianças se concentravam mais nos momentos de história e experimentavam um prazer inigualável. Descobrindo então que este deve ser o principal objetivo de ser contadas histórias para as crianças proporcionar o prazer e a possibilidade de viajar no encanto dos enredos. (OSTETTO, 2005, p. 106).

O entrosamento e envolvimento com os colegas em uma atividade são importantes para o desenvolvimento da criança, acredito que as linguagens artísticas na maioria das vezes buscam isso, interagir com a criança oportunizando relações entre elas, seja em um momento de pintura, nos movimentos da dança, ou até mesmo em uma peça de teatro. A criança se sente capaz, se sente estimulada, ajudando e estimulando outras crianças.

Para Conh (2005, p 28), “Onde quer que a criança esteja ela interage ativamente com os adultos e outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consideração que assume de suas relações”.

Então atividades que envolvam grupos que estimule cada vez mais a participação da criança, para ela será significativa e produtiva. Partindo da presente investigação, proponho saber qual a influência que a aula de artes pode ter no desenvolvimento da criança, acredito que as linguagens artísticas fazem uma ligação complementar no desenvolvimento que a criança conquista.

Envolver as linguagens artísticas com as crianças tem uma fundamental importância, pois essas linguagens ajudam bastante em todo o processo de desenvolvimento, mexendo tanto com a sensibilidade, como pode explorar o lado criativo que a criança possui. Leite (2007, p. 27) para falar das múltiplas linguagens propõe:

Esclarecer que o uso das linguagens no plural por sentir, ainda, a necessidade de marcar, especialmente no que concerne a relação com a educação, o entendimento de múltiplas facetas. Se, de um lado, o conceito bakhtiniano de linguagem, no singular, já daria conta dessa totalidade, na prática, especialmente escolar, a linguagem ainda é reduzida a literatura/escrita.

A arte pode-se estar e fazer presente, deixando marcas, mostrando um lado, de como as crianças pensam, aprende, sentem, agem e se expressão como um todo. Sobre as expressões artísticas Leite (2007, p. 33), defende que:

De qualquer forma, então, para o público, as expressões artísticas, sejam elas quais forem, são formas de partilha e ações e significados. Quanto mais rica e direta a experiência vivida, mais próximos estarão os contempladores das experiências dos artistas, maior possibilidade de reconhecer-se, entender o outro e se fazer entender.

As expressões artísticas transmitem significados relevantes, para qualquer pessoa que por sua vez tem a oportunidade de conhecê-las, e que por meio delas possa desfrutar um pouco mais, do que a arte pode transmitir de melhor.

Ensino de Arte

Tomando como base os princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas

brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção. A concepção de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico, pois, ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

Observa-se, então, que a orientação de ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa.

Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito. Contrapondo-se à Tendência Pré-Modernista do Ensino de Arte, que foi caracterizada pela concepção de ensino de arte como técnica, a partir de 1914, começou a despontar a Tendência Modernista, através da influência da pedagogia experimental.

CONCLUSÃO

A Arte na educação, como as outras áreas curriculares, contém no que podemos chamar de currículo oculto5, vários fatores que exercem influência sobre a sua concepção. A história do ensino de Arte no Brasil está intrinsecamente ligada às tendências pedagógicas predominantes em cada época, as quais traduzem uma preocupação especial no que tange a formação profissional dos alunos, fortemente influenciado pelas demandas oriundas do mercado de trabalho, que define ao longo do tempo, que o desenvolvimento do aluno está intimamente ligado ao perfil estabelecido pela sociedade a que pertence. Estamos vivendo em um grande momento de interação das diversas áreas do conhecimento, podemos dizer que a arte configura-se numa área do conhecimento que pode articular a interação entre as outras áreas, pelo fato de poder adaptar e adaptar-se aos diversos fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais.

O ensino da arte proporciona a criticidade, estimula o desenvolvimento da criança e interage de forma lúdica e espontânea no cotidiano. Através do ensino com arte, a criança desenvolve o prazer em aprender e a desenvolver seu cognitivo através do olhar observador.

Assim, com a aplicação do projeto pudemos notar a interação e a socialização de conhecimentos entre eles, correspondendo às expectativas esperadas. Em contato com a arte, a criança adquire mais conhecimento e desenvolve um olhar mais crítico do mundo. Seu conhecimento corresponde ao seu interesse interno de aprender, juntamente com o estímulo proporcionado pelo professor. Podemos concluir dizendo que para a arte ter o mesmo valor das outras disciplinas e ser considerada importante para o desenvolvimento da criança, será necessária uma conscientização e tomada de atitude por parte do professor e de toda a escola.

Portanto, vimos que o processo de aprendizagem faz parte do ser humano e que a criatividade faz com que esse processo se desenvolva de forma lúdica na arte. Precisamos cultivar e manter esse processo ativo e estimular a criatividade, a observação e o senso crítico para que as crianças possam ter um olhar amplo e uma visão complexa do mundo que as rodeia.

Toda e qualquer área do conhecimento humano está impregnada de concepções ideológicas, históricas, sociais e políticas, que refletem e influenciam o momento em que cada indivíduo está vivendo.

Esperamos que o presente estudo possibilite o desenvolvimento de um olhar mais clínico e crítico sobre a prática pedagógica de ensino de arte desenvolvida no âmbito da educação escolar brasileira e que possa subsidiar a reconfiguração do ensino de arte voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento cultural. A verdadeira educação deve respeitar a natureza infantil. Se sua fantasia e sua emoção estiverem integradas em seu processo de desenvolvimento e conhecimento, a criança sentir-se-á respeitada e terá condições de ingressar em um mundo social e cultural. Se sua criatividade e sua crítica tiverem que ser dominadas e normalizadas, não haverá um desenvolvimento integral, mas apenas uma diluição de suas capacidades no que o outro concebe por civilização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In:

FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, F. A. G. de. Arte: linguagem

que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mãe Barbosa. 2000.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

BARBOSA, A. M. (Org.). A compreensão e o prazer da arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

_____Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo, SP:

Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA. A. M. Educação estética e a constituição do sujeito: Reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFESC, 2007.

BARBOSA, Ana Mãe (org) Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez,2008.

BARRETO. F. R, Ângela Maria. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BUORO, A. B. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. - 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001. 130p.

BRASIL, Constituição da república federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo

CAVALCANTI, M. Vinte dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas. 2008.

COHN, Clarice. Antropologia da criança, Rio de Janeiro, 2005.

CUNHA, Vieira Regina, Cor som e movimento. Porto Alegre: Mediação. 1999.

CHAUÍ, Marilen. Convite à filosofia. São Paulo, SP: Ática, 2003

DORNELLES. V. Leni, TREVISAN. P. Gabriela Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis. RJ. 2006.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Porque a arte-educação? 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FRITZEN, Celton. Educação e arte, as linguagens artísticas na formação humana. São Paula: Papirus. 2008

HOLM, A. M. A energia criativa natural. Proposições. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

HOLM, A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KRAMER, Sonia, LANTER. L. S, MANSUR. V. Kátia, MUNIZ, Lucina. LEITE, Maria Isabel Infância e Educação Infantil. 6 ed. Campinas. SP: Papirus, 2006

LARAIA. B. Roque. Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro. 2005.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Izabel M.; NUNES, Maria F. e GUIMARÃES, Daneila. (orgs.) Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999.

LEITE, Maria Isabel. Arte, Infância e formação de professores. 2 ed. Campinas. SP: Papirus, 2007.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo, 1977.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MORIN, E; JACOBINA, E. (trad.). A cabeça benfeita: repensar a reforma:

reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, (Orgs.). Infância e educação infantil. Campinas/SP: Papirus, 1999 (Coleção Prática pedagógica).

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1987.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2005/ org.

_____. Linguagens da arte na infância: da universidade do ensino básico / org. Joinville, SC: UNIVALLE, 2007.

PEREIRA, Marisa de M. S. Bernardes.

As estratégias de leitura em crianças recém alfabetizadas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 1990.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PILLOTTO, Silvia Duarte Sell. Linguagens da Arte na infância. Joinville: Ed. Univille, 2007.

PILLOTTO, Duarte. S. Silvia. Processos curriculares em arte: da universidade do ensino básico 2005.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUNDERS, R. J. Arte-educação. In: COELHO, T. Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SILVA, B. e. A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 19501980). 2004. 191f.

SILVA, E. M. A. Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2004.

SILVA, B. e. A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 19501980). 2004. 191f.

TRINDADE, Santos Rafael. Multiculturalismo: mil e uma faces na escola. Rio de Janeiro DP&A, 1999.

VIEIRA, S.L. (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

VIRGOLIN. R. M. Ângela. Criatividade, expressão e desenvolvimento Petrópolis RJ, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA AFLABETIZAÇÃO

SANDRA TAINO

RESUMO

Esse artigo, através da pesquisa qualitativa cuja base é o caráter subjetivo, através de sites que tratam do tema do ensino da língua estrangeira, especificamente a Língua Inglesa além de revistas e livros, buscando fazer a interface entre as atividades pedagógicas que envolvem uso do ensino da Língua Inglesa como ferramenta para o auxílio da Alfabetização e da Construção de aprendizagens com foco no conhecimento Cultural globalizado. Objetivando alcançar uma educação de qualidade onde à mediação dos educadores na relação com o educando possa ser plena e com uma base cultural sólida e eficaz ampliar a reflexão sobre as estratégias para o ensino da Língua Inglesa para o ciclo de alfabetização e das demais etapas do Ensino Fundamental. O artigo propõe ainda uma revisão na qualidade da formação dos profissionais ligados à modalidade com vista a melhorar as estratégias pedagógicas e valorizar o ensino da Língua Inglesa como direito cidadão e como forma de conhecimento. Nesse sentido é fundamental o papel do educador.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Alfabetização; Ensino Fundamental; Educador; Educando.

ABSTRACT

This article, through qualitative research based on subjective character, through websites that deal with the theme of foreign language teaching, specifically the English language, as well as magazines and books, seeking to make the interface between pedagogical activities involving the use of teaching. of English Language as a tool to aid Literacy and the construction of learning focused on globalized cultural knowledge. Aiming to achieve a quality education where the mediation of educators in the relationship with the student can be full and with a solid and effective cultural base broaden the reflection on strategies for teaching the English language for the literacy cycle and other stages of teaching. Fundamental. The article also proposes a review on the quality of the training of professionals related to the sport in order to improve pedagogical strategies and value the teaching of English as a citizen right and as a form of knowledge. In this sense, the role of the educator is fundamental.

Keywords: English Language, Literacy, Elementary School, Educator, Educating.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desse artigo e refletir sobre a importância do uso da Língua Inglesa como instrumento de aprendizagem e ferramenta de alfabetização para o Ensino Básico tendo como referência o currículo da cidade de São Paulo. Dessa forma valorizar o ensino da Língua estrangeira dentro do cotidiano da criança, jovens e adolescentes que já interagem na nossa sociedade com expressões, objetos e produtos que se utilizam da Língua Inglesa para a comunicação. Levando em conta ainda que este idioma possui um caráter Universal, o aprendizado torna-se necessário tanto como atividades realizadas nas escolas como para evitar que se estabeleça pré-conceito referente à Língua Inglesa. Outro aspecto importante é ressaltar a importância de uma aprendizagem eficaz pautada na busca pelo conhecimento levando em conta todas as áreas do conhecimento, lembrando que a infância e a adolescência são etapas fundamentais da vida humana no que diz respeito à formação do caráter, da personalidade e do cidadão, e que a formação plena do indivíduo é fator preponderante nessa construção inclusive na área de comunicação e a Língua é o instrumento principal nesse contexto.

A sociedade moderna onde os jovens vivem estabelece a necessidade de estar interagindo com todas as formas de comunicação sendo a Língua a essencial, e nesse contexto especificamente a Língua Inglesa se faz presente em todos os setores da sociedade sendo assim, a educação não pode e não deve ficar à margem das transformações e globalização.

Esse artigo apresentar à criança e ao adolescente, aspectos fundamentais do ensino da Língua Inglesa aplicada à alfabetização levando em conta que a educação, deve favorecer as expectativas de cada indivíduo e sua capacidade cognitiva tendo como suporte a prática docente amparada nas concepções de um entendimento claro e sem limitações impostas pelo senso comum no que tange à educação e a importância do conhecimento da Língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa como instrumento do conhecimento para que a criança e o adolescente possam ser agentes de transformação social. Muitas vezes os educadores não valorizam e tratam como algo difícil e distante da realidade o aprendizado da Língua Inglesa e acabam repassando conceitos e informações já superadas. A língua como fator imprescindível na alfabetização apresentasse como eficaz ferramenta de comunicação o principal instrumento para aprendizagem por esse motivo o currículo da cidade oferece a oportunidade para educadores do Município de São Paulo

para ampliar a reflexão proposta nesse artigo e oportunizar aos educandos a possibilidade de uma inserção no ensino da Língua Inglesa onde a educação formal seja o suporte para a utilização das competências próprias de cada indivíduo e já disponibilizadas na Educação do Município de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LINGUA INGLESA

É até redundante falar da importância de saber a língua inglesa nos dias atuais. O inglês é o idioma mundial dos negócios, da cultura e das ciências; é a língua mais falada do mundo na soma de falantes nativos e pessoas que a usam como segundo idioma; é certamente a língua que um brasileiro vai utilizar para fazer um acordo comercial com um tailandês, assim como será o único canal de comunicação entre um norueguês e um japonês que estejam falando sobre exploração de petróleo. Mesmo assim, pouco esforço é feito no Brasil para fazer com que os alunos saiam da Educação Básica na rede pública conseguindo se comunicar em inglês.

No Brasil, 85% dos alunos frequentam a escola pública. Em algum momento eles têm aulas de inglês, mas quando se pergunta qual o conhecimento deles, as respostas mostram que eles não sabem falar a língua. “Uma das motivações da pesquisa foi saber por que os estudantes chegam ao final do ensino médio sem saber a língua – ou sabendo apenas o básico”, diz Nina Coutinho, diretora para língua inglesa do British Council, órgão internacional do Reino Unido voltado à educação e à cultura.

O primeiro passo foi entender o status do ensino de inglês nas redes públicas. O ensino do idioma não é obrigatório – a Lei de Diretrizes e Bases fala em “língua estrangeira”, que pode ser o espanhol, por exemplo. A disciplina é aplicada somente a partir do fundamental 2 e só foi adotar livros didáticos em 2011. Também não há uma maneira de testar o aprendizado de maneira padronizada: a única prova comum é o Enem, mas são apenas cinco questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol) num total de 180. “A primeira medida seria padronizar o que vai ser ensinado. Se não há padronização, não há como cobrar nem testar”, afirma Nina.

Se não há padrão sobre o que vai ser ensinado, pouco apoio se dá também ao professor em sala de aula. Apenas 26% das salas contam com computador/notebook e 24% delas têm acesso à internet. A porcentagem de salas com TV é um pouco maior: 31%. Mesmo a presença do livro didático não é certa: menos da metade (47%) afirma contar com esse recurso.

Dos professores entrevistados, 81% revelam ter dificuldades com o material didático. Para 42%, o livro didático é muito avançado para o nível dos alunos – a mesma porcentagem sente falta de materiais complementares. É comum eles darem dinheiro do próprio bolso e fazerem “vaquinha” para comprar equipamentos e materiais, como aparelho de som e DVDs. A sensação de desvalorização do trabalho deles é um fator recorrente nos resultados da pesquisa (veja quadro ao lado). “O professor valoriza muito a liberdade da escola pública, mas se ressente quanto à falta de apoio. As aulas de inglês são as primeiras a serem canceladas para os alunos ensaiarem quadrilha, por exemplo,”,

O QUE A BNCC PROPÕE PARA O ENSINO DO INGLÊS?

De língua estrangeira para língua franca: na Base, essa é uma mudança de conceito importante para o ensino do Inglês. O que isso significa? Língua franca é a língua de várias pessoas, que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si. Nesse sentido, a BNCC legitima o Inglês, não só como a língua falada em países como nos Estados Unidos ou na Inglaterra, mas como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Com esse conhecimento, todos os jovens e crianças podem exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos. Nessa perspectiva de língua franca, o Inglês deixa de ser apenas dos falantes nativos (onde é ensinada como língua materna), e passa a ser uma língua que varia, com diferentes contextos, que dependem do lugar onde é falada. Esse fator favorece o ensino da língua inglesa com mais interculturalidade. Base considera o contexto social e político do inglês, e a língua como uma ferramenta de comunicação em um mundo globalizado.

"Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco se trata de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos”.

— Trecho de texto da Base Nacional Comum Curricular

A LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovado em 15 de dezembro de 2017 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 do mesmo mês – é decorrência de um longo e complexo processo de pesquisas, consultas e discussões, que começou em 2014. Essa é a terceira versão do documento, que ainda passou por

uma revisão antes de ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, no final de novembro.

Trata-se de um registro da maior relevância, já que deve se transformar em referência para a educação no país. A Base estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes de escolas públicas e particulares devem desenvolver em cada ano da educação infantil ao ensino fundamental.

Com a homologação, o documento passa a ter validade em todo o território nacional. Municípios e Estados terão um prazo de dois anos, até o início de 2020, para aplicar as novas referências. Além de orientar as instituições de ensino na elaboração de seus currículos, a norma impactará na elaboração dos livros didáticos e na formação de professores.

Inicialmente, o texto da Base incluía o ensino médio. No entanto, durante o processo, o MEC decidiu deixar de fora essa fase. A discussão sobre os três últimos anos da educação básica deve ser retomada em 2018.

O British Council desenvolve diferentes ações estratégicas em torno da discussão e apoio à implementação da BNCC de forma a contribuir para a educação básica brasileira.

CAMINHOS PARA A BNCC DE LÍNGUA INGLESA

O British Council tem acompanhado ativamente as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino fundamental desde sua aprovação em 2017. Além disso, tem contribuído para a adequação prática da base por meio de discussões, estudos críticos e apoio para a implementação.

Dessa forma, em parceria com o Centro de Referências em Educação Integral - CRE lançamos a publicação Currículo e Educação Integral na Prática: Caminhos para a BNCC de Língua Inglesa.

O material faz parte da plataforma Currículo na Educação Integral do CRE que oferece conteúdos para apoiar redes e escolas a construírem coletivamente seus documentos curriculares e práticas pedagógicas à luz da educação integral.

Com foco no componente língua inglesa na BNCC para o ensino fundamental, Caminhos para a BNCC de Língua Inglesa é o primeiro de futuros cadernos temáticos, por área de conhecimento, que serão desenvolvidos e também disponibilizados na plataforma.

CONSTRUINDO JUNTOS

O caderno foi criado com a colaboração de dez docentes das redes públicas de ensino das cinco regiões do país. Tem como objetivo principal apoiar os professores e técnicos pedagógicos a implantar em sala de aula as diretrizes pontuadas na BNCC, especialmente quanto ao componente língua inglesa. Além disso, visa dar suporte à construção de currículos à luz da educação integral nas redes públicas de educação básica em todo o Brasil.

O material apresenta uma contextualização do estado atual do ensino de inglês no Brasil, oferece métodos, instrumentos e boas práticas pedagógicas para a elaboração dos currículos de língua inglesa nas redes, além de refletir sobre o papel da língua inglesa na formação integral de alunos.

CARGA HORÁRIA SEMANAL PERFIL DOS PROFESSORES DE INGLÊS



UM BREVE PANORAMA DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Nesta seção, apresentamos o contexto atual do ensino de inglês no Brasil. Os dados apresentados provêm do questionário (desenvolvido e aplicado especialmente para este material) e de estudo realizado pelo British Council Brasil, em 2015, intitulado O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira2. Esse estudo objetivou compreender as principais características do ensino de Língua Inglesa na rede pública do Brasil, por isso inclui aspectos como: carga horária, perfil dos professores, formação, planejamento de aulas, recursos de sala de aula.

Com relação à carga horária semanal de Língua Inglesa, 79% das escolas de redes estaduais e 75% das de redes municipais trabalham com duas aulas semanais do componente curricular. No que se refere à composição dos professores, em sua maioria, são mulheres (81%), dentre as quais 55% têm mais de 40 anos. Sobre a formação da docência, 87% dos professores possuem formação superior, porém a maioria dos docentes de inglês não possui graduação específica na Língua Inglesa. Dos professores com graduação, 39% têm formação específica na área; dos que são graduados, mas não na área, a maior parte possui formação em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia. Apesar de muitos professores não serem formados, especificamente, na área de inglês, o estudo

mostra que investem em cursos e em seu aprimoramento profissional. Entretanto destacam-se dificuldades, dentre as quais a falta de oportunidades para conversar em inglês (55%) e com a língua falada (22%). Ademais, o estudo aponta que 38% dos professores de Língua Inglesa atuam em, no mínimo, seis turmas (entre seis e dez turmas) e que outros 38% lecionam mais de um O Ensino de inglês na escola pública brasileira.

QUE PROPÕE A BNCC PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

É possível ensinar inglês dentro da escola pública brasileira? A questão, por muito tempo, pareceu polêmica e gerou discussões entre os especialistas. Durante a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1996, ganhou espaço a versão da impossibilidade: não havendo condições de ensinar plenamente o uso do idioma para a fala, optou-se pelo foco no ensino de Língua Estrangeira (na época, não necessariamente o Inglês) nas habilidades de leitura.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, um novo norte começa a se desenhar. Primeiro, pela determinação da Língua Inglesa como obrigatória a partir do

6º ano e, em segundo lugar, porque "há uma defesa do ensino do inglês para a oralidade e para o seu uso", explica Maria do Carmo Xavier, consultora do British Council. O esquema curricular proposto pelo documento organiza as habilidades da área em cinco eixos:

ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

CAMINHOS PARA BNCC DE LÍNGUA INGLESA

A abordagem de todos esses eixos implica em encarar velhos desafios relacionados ao ensino do idioma. Alguns deles foram mostrados pelo estudo O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, realizado pelo British Council em 2015. Segundo ele, há desafios de estrutura, como turmas muito numerosas e heterogêneas, sobrecarga de trabalho dos docentes — 69% lecionam para mais de cinco turmas ao mesmo tempo — e falta de recursos didáticos como recursos tecnológicos e livros didáticos adequados ao conhecimento dos estudantes — 81% dos entrevistados disseram ser esse o seu maior desafio. - Verbo" To Be"

A pesquisa identifica que, para os professores, a relação com os alunos também é difícil. As crianças e adolescentes muitas vezes estão em situação vulnerável, com baixa condição socioeconômica e oriundas de famílias desestruturadas. Na sala de aula, são desinteressados e "mal sabem o português". O nível desigual de conhecimento também faz os professores muitas vezes terem de sempre voltar ao mais básico: "o verbo" to be" é retomado continuamente", aponta o relatório.

"A língua estrangeira nunca foi uma preocupação das diretrizes nacionais", afirma Dirce Charara Monteiro, professora da pós-graduação em educação escolar da Unesp de Araraquara e do Centro Universitário de Araraquara (UniAra). Para ela, aquelas duas horas de aulas de inglês por semana não serão suficientes para um aluno aprender a língua. Segundo a professora, há um problema institucional que conjuga formação inadequada dos professores e distribuição de aulas.

A LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O texto da base nacional comum curricular (BNCC) – aprovado em 15 de dezembro de 2017 e homologado pelo ministério da educação (MEC) no dia 20 do mesmo mês – é decorrência de um longo e complexo processo de pesquisas, consultas e discussões, que começou em 2014. Essa é a terceira versão do documento, que ainda passou por uma revisão antes de ser encaminhado ao conselho nacional de educação, no final de novembro.

Trata-se de um registro da maior

relevância, já que deve se transformar em referência para a educação no país. A base estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes de escolas públicas e particulares devem desenvolver em cada ano da educação infantil ao ensino fundamental.

Com a homologação, o documento passa a ter validade em todo o território nacional. Municípios e estados terão um prazo de dois anos, até o início de 2020, para aplicar as novas referências. Além de orientar as instituições de ensino na elaboração de seus currículos, a norma impactará na elaboração dos livros didáticos e na formação de professores.

Inicialmente, o texto da base incluía o ensino médio. No entanto, durante o processo, o MEC decidiu deixar de fora essa fase. A discussão sobre os três últimos anos da educação básica deve ser retomada em 2018.

O British Council desenvolve diferentes ações estratégicas em torno da discussão e apoio à implementação da BNCC de forma a contribuir para a educação básica brasileira.



SEIS ASPECTOS PARA A REVISÃO DA 3ª VERSÃO DA BNCC COMPONENTE LÍNGUA INGLESA

Coerência entre pressupostos teóricos e conteúdo

Clareza nos objetivos de aprendizagem

Flexibilidade para a adequação curricular em nível regional/local

Progressão clara da aprendizagem

Eficácia do ensino de LI

Propostas alinhadas às necessidades do século XXI

LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, em qualquer lugar do país. Conforme a LDB

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.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

CAPÍTULO II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Segundo pesquisa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o cenário é desafio para colocar Base Curricular em prática e melhorar nível dos estudantes na língua Inglesa.

“The book is on the table” (o livro está sobre a mesa) talvez seja a única expressão a compor o repertório linguístico de inglês de boa parte dos brasileiros. Uma realidade muito difícil de ser revertida, levando em consideração a formação dos professores dessa disciplina que atuam na rede pública de ensino. O Ministério da Educação (MEC) estima que em torno de 85% dos docentes que dão aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma. A deficiência nos cursos oferecidos pelas universidades e a falta de oportunidades para praticar a língua inglesa são as principais causas do problema.

A formação insuficiente dos docentes da área fica explícita nos dados do Censo da Educação Básica 2017, divulgado em janeiro pelo MEC. Apenas 42% daqueles que lecionam inglês no primeiro segmento do ensino fundamental têm formação adequada para a área. A disciplina é a pior no quesito de adequação docente, que considera professores com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área de atuação. Ou seja, há docentes formados, por exemplo, para dar aulas de português, mas que atuam como professores de inglês. No segundo segmento do fundamental, do 6º ao 9º ano, o índice é um pouco mais alto, mas ainda representa menos da metade dos docentes: 49,2%. Nessa etapa, a disciplina é a segunda pior no que diz respeito à adequação, perdendo somente para artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa busca como resultado levar à reflexão o papel e a atuação dos educadores de Língua Inglesa levando-se em conta os desafios da formação dos profissionais especialista da área buscando apresenta um panorama geral da atual situação dessa área de conhecimento dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva e com base na legislação em vigor, e através de pesquisa qualitativa através de sites, revistas e artigos publicados, oferecer um quadro das necessidades de atualização e formação dos docentes que atuam na mediação com os educandos dentro da área Língua Inglesa, e tendo como instrumento o conceito do Currículo da Cidade de São Paulo e a legislação em vigor, para elaborar uma práxis pedagógica que atenda as necessidades das crianças, jovens e adolescentes quem estão inseridos numa sociedade, multicultural onde a comunicação possa ser eficaz de um entendimento possível. Buscando uma descrição sequencial do tema traduzindo através da pesquisa bibliográfica o diferencial de cada elemento trançando com isso os pontos convergentes e divergentes entre eles. A pesquisa qualitativa abordou pontos para uma reflexão sobre a atuação do educador dentro da sua mediação com o educando no que tange aos aspectos do conhecimento e da aprendizagem reforçando a importância da Língua Estrangeira para a alfabetização no ciclo de alfabetização e além.

Assim esse artigo tratou de apresentar um perfil da forma como deve ser entendido o ensino da Língua Inglesa, amparada pela legislação específico e pela Base Nacional Comum Curricular traçando um paralelo entre o Currículo da Cidade de São Paulo e a BNCC. Dessa forma de apresentar à criança e ao adolescente, aspectos fundamentais da educação, levando em conta suas expectativas e sua capacidade cognitiva tendo como pressuposto de ação a práxis do Educador e o direito à educação de qualidade.

Na expectativa de que essa pequena contribuição possa levar a uma reflexão que contribua para se conseguir resultados mais satisfatórios apresentados através dos autores citados nessa pesquisa possam resultar em elementos práticos e de reflexão da dimensão educativa que se pretende atingir, onde o componente Curricular de Língua Inglesa aplicadas na educação possa compor o Currículo da Cidade de São Paulo de forma harmoniosa e eficaz qualificando o ensino-aprendizagem de nosso educandos contribuindo para torna-los cidadãos conscientes de suas competências e responsabilidade na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação.

BRASÍLIA: MEC/SEB, 2007. _____. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007. _____. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2007. _____. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: currículo e avaliação.

BRASÍLIA: MEC/SEB, 2007. _____. Ministério da Educação. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.

BRASÍLIA: MEC/SEB, 2012. _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.

CIDADE, Currículo da - Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem.

Currículo da Cidade de São Paulo: Língua inglesa:

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45273.pdf FEDERAL, Constituição, 1988

https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/ Acesso em 03.10.2019.

https://www.britishcouncil.org.br/ - Acesso em 03.10.2019

L.D. B (EN) – 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: OS DESENHOS INFANTIS NAS AULAS DE ARTES

SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA

RESUMO

Ao pensar na criança e suas fases de desenvolvimento, é comum associar a presença de alta expressividade, abertura e ímpeto de conhecimento a partir de uma postura ativa e curiosa. Neste sentido, é comum que a criança utilize de diversas linguagens para se comunicar e expressar tudo que assimila, observa e constrói ao seu redor. Com isso, pode-se dizer que o desenho é uma das ferramentas mais utilizadas na primeira infância e, por isso, quando associado a um trabalho direcionado por profissionais, pode servir de instrumento de avaliação e desenvolvimento. Diante desse contexto, o estudo teve como objetivo explorar a importância dos desenhos para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, sob o olhar da educação artística. Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, que evidenciou que os desenhos estão intimamente ligados a arte da expressão e comunicação, sendo uma linguagem muito utilizada pelas crianças em suas diferentes fases de maturação. Em seus desenhos, é comum que expressem as suas construções, assimilações e visões, servindo então como um instrumento de representação do contexto em que estão inseridas.

Palavras-chave: Artes; Desenho; Desenho infantil.

LANGUAGE, COMMUNICATION AND EXPRESSION: CHILDREN'S DRAWINGS IN ART CLASSES

ABSTRACT

When thinking about children and their development stages, it is common to associate the presence of high expressiveness, openness and impetus for knowledge from an active and curious posture. In this sense, it is common for children to use different languages to communicate and express everything they assimilate, observe and build around them. With this, it can be said that drawing is one of the most used tools in early childhood and, therefore, when associated with work directed by professionals, it can serve as an instrument of evaluation and development. Given this context, the study aimed to explore the importance of drawings for the development of children in Early Childhood Education, from the perspective of artistic education. A bibliographical study was developed, which showed that drawings are closely linked to the art of expression and communication, being a language widely used by children in their different stages of maturation. In their drawings, it is common for them to express their constructions, assimilations and visions, thus serving as an instrument of representation of the context in which they are inserted.

Keywords: Arts; Design; Childish drawing.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade muito se discute sobre maneiras de otimizar o processo educativo, de forma a inserir o aluno como integrante ativo no processo de ensino aprendizagem, para que construa seu próprio conhecimento de forma ativa, dinâmica e compatível com a sua faixa etária, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades de forma divertida e prazerosa.

De acordo com Ferreira (2011, p. 22), "o educador deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos". Dessa forma, há uma busca por recursos que deixem o ensino mecanicista e insira práticas construtivistas.

O desenho na Educação Infantil explora a linguagem natural da criança, estimulando o seu desenvolvimento de forma lúdica através da criatividade, exploração do meio, imaginação e expressão.

É muito comum verificar escolas que ressaltam a alfabetização precoce como sucesso de suas práticas, no entanto, sabe-se que cada fase deve ser vivida plenamente, onde cada uma assume um marco importante para o desenvolvimento da criança.

Além disso, usando da linguagem natural da criança, é possível que ela expresse sua visão de mundo, aprenda a lidar com os seus sentimentos, e façam parte de um processo de ensino aprendizagem mais interativo, dinâmico, que valorize suas contribuições, auxiliando na criação da autoestima, criticidade e visão de mundo, também essenciais para as fases posteriores da alfabetização e letramento. Dessa forma, a pergunta norteadora é: Como o desenho pode ser inserido como prática pedagógica no ensino das Artes na Educação Infantil?

O presente estudo tem como objetivo explorar a importância dos desenhos para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, sob o olhar da educação artística. Para a consecução dos objetivos propostos, foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos nas bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Os descritores elegíveis para estudo foram: artes, desenho, desenho infantil.

DESENVOLVIMENTO

O desenho na Educação Infantil

Sabe-se que o processo de escolarização desenvolve novas experiências, sensações, conhecimentos, valores, habilidades e autonomia, oferecendo a base para o desenvolvimento pleno do aluno a longo prazo, representando a transposição da dependência para a independência (OSTETTO, 2012).

Tratando da Educação Infantil, sobretudo, são necessárias propostas de ensino que visem a socialização, afeto, estímulo e ampliação da linguagem, raciocínio, memória, e potencialidades individuais (SANS, 2002).

Dessa forma, destaca-se por meio do universo lúdico a oportunidade de ampliação do conhecimento, habilidades e descoberta de novas potencialidades. Assim, através da arte a criança expressa sentimentos, medos, angústias, sonhos, frustrações, entre outros. E por isso, é fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo de suma importância que o professor encontre meios que usá-la como recurso pedagógico para auxiliar na manifestação e comunicação com o mundo (OSTETTO, 2012).

Para Piaget (1977), por meio da epistemologia busca-se compreender como o ser humano constrói conhecimento e quais são as etapas necessárias para tal. Além disso, a inteligência apresenta-se como a organização do conhecimento, envolvendo diversos estágios para sua efetivação.

A necessidade de expressar sentimentos e emoções nos acompanha ao longo de toda a vida. No entanto, o que muda é a maneira como somos capazes de nos expressar. Sendo assim, uma das formas de expressão do universo infantil é o desenho. É válido ressaltar que a criança não é capaz de distinguir entre a realidade visual e emocional, então suas representações gráficas possuem muito valor pois indicam muitos significados (SANS, 2002).

De acordo com Moreira (2012), o desenho é caracterizado pelo conjunto de atividades humanas que culminam na criação e fabricação concreta, em materiais diversos, de um mundo completamente figurativo.

Sans (2002), conceitua o desenho como uma representação gráfica, de formas, podendo ser colorida ou não. Já Ferreira (2011, p.11), destaca o desenho como "representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos, manchas ou ainda, uma arte técnica de representar, com lápis, pincel etc. um tema real ou imaginário expressando a forma".

À medida que a criança desenha, apropria-se de novos conhecimentos e saberes históricos, culturais e sociais, já que a criança entende o desenho como o ato de brincar. Dessa forma, são desenvolvidas potencialidades cognitivas e emocionais, pois revelam conceitos e valores de transformação do invisível para visível (FERREIRA, 2011). O referido autor complementa:

> A importância da atividade do desenho para a criança pequena está em permitir a ela a possibilidade de expressar a aprendizagem já adquirida, revelando seus pensamentos, sentimentos e expectativas, bem como em abrir espaço para a construção de novos saberes através da mediação com outras crianças ou um sujeito mais experiente (FERREIRA, 2011, p. 43).

Tanto o desenho como a pintura trabalham de acordo com a proposta pedagógica da educação, que proporciona saberes artísticos e culturais. Além disso, através destas produções, a criança tem a oportunidade de se comunicar com o outro e expressar a concepção que tem do mundo, devendo ser apreciado como uma narrativa por quem vê o resultado.

Porcher (1982, p. 21), faz as seguintes considerações sobre o assunto: "Os desenhos representam atos de Inteligência. Para a criança, representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo".

Oliveira (2000) mostra que no âmbito sócio-histórico, o desenvolvimento gráfico da criança ocorre por um processo envolvendo história, cultura e a sociedade, estando diretamente ligado ao desenvolvimento social, físico e afetivo, emocional e intelectual daquele que desenha.

Luquet (1981) afirma que a evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, e passa por etapas que caracterizam a forma como a criança se situa no mundo. Essa evolução é nomeada por níveis, que podem ser vistos abaixo:

Quadro 01: Tipos de traços

Tipo de traço	Característica	Fase
Realismo Fortuito	Involuntário: Ausência de consciência sobre as linhas; Voluntário: Nomeia o objeto a partir do resultado e suas semelhanças. Ex: o desenho de um círculo e a identificação com uma bola	Até os 2 anos
Realismo Falhado	Emite ou exagera em partes do objeto desenhado de acordo com a importância pra si.	2-5 anos
Realismo Intelectual	Expressa todo conhecendo dos elementos que compõe o objeto.	A partir dos 5 anos

Fonte: Adaptado de Luquet (1981).

- Realismo Fortuito: Sendo involuntário e voluntário. No primeiro, a criança

não possui consciência de que suas linhas podem formar um objeto. O segundo, há uma intenção que pode não coincidir com o resultado e assim a criança faz a interpretação de acordo com o que encontra semelhança. Esta fase predomina até o segundo ano de vida aproximadamente;

• Realismo Falhado: A criança desenha suas ideias omitindo ou exagerando partes do objeto, dando-lhes a devida importância. Nesta fase, a criança representa o meio em que está inserida, e compreende a faixa dos dois aos cinco anos;

• Realismo Intelectual: A criança representa todo o conhecimento que possui acerca do objeto, e utiliza do recurso de transparência para representar seu objetivo. Desta forma, caso queira desenhar uma casa, ela desenhará os objetos que estão dentro, como por exemplo os móveis, ignorando o fato de existir paredes. Ou no caso do corpo humano, desenhará os órgãos internos também;

Sans (1987 p.5) afirma que as produções das crianças muitas vezes são desvalorizadas, desmerecendo assim o desenvolvimento da expectativa de uma representação quase perfeita ou bem próxima da realidade. Assim, observa-se uma substituição do processo de desenhar por aqueles já prontos, para a criança somente colorir. Obviamente a pintura é extremamente importante por explorar a criatividade e capacidade de criação, mas neste caso, há uma inversão onde o processo não é valorizado, e sim o resultado, sendo este, perfeito e belo aos olhos dos adultos.

No âmbito escolar, Oliveira (2000) mostra que quando a criança está em idade escolar, há uma significativa queda na produção dos desenhos e pinturas abstratas, pois estes acabam sendo substituídos pelos traços da escrita. E não desmerecendo a necessidade deste novo aprendizado, visto que a criança descobre mais uma possibilidade gráfica, porém a riqueza do processo de desenhar precisa ser valorizada nos ambientes educacionais.

Neste contexto, para Oliveira (2000) a exclusão da prática do desenho e pinturas, está relacionada ao desejo dos próprios pais, pois estes valorizam a escola como sendo boa à medida que ela é capaz de alfabetizar rapidamente suas crianças.

Dessa forma, há uma valorização social da escrita, que faz com que as escolas troquem as atividades envolvendo desenho por outras mimeografadas, contendo exercícios repetitivos e mecânicos, mas que mostrem aos pais que as crianças estiveram em um longo período estudando.

Sendo assim, considerando o desenho como parte do desenvolvimento da criança, e suas inúmeras possibilidades de interpretação, deve ser cultivado no ambiente escolar, onde o professor deverá garantir um espaço para o desenvolvimento do mesmo em sala de aula.

Vygotsky (2000) apud Oliveira (2009, p. 34), faz uma afirmação pertinente a abordagem deste capítulo: “Não se pode falar em aprendizagem sem, portanto, considerar todos os aspectos relevantes na vida desse sujeito que se relaciona e troca, a partir da criação de vínculos”.

Oliveira (2009) evidencia que toda produção artística é uma importante ferramenta de avaliação, pois representa tais vínculos, mostrando os segredos existentes no inconsciente de quem desenha ou pinta. Dessa forma, auxilia muito no trabalho do psicopedagogo pois oferece maior clareza ao sintoma além de um diagnóstico mais preciso. Neste caso, Oliveira (2009) ainda afirma:

Por meio da observação do desenho da criança podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências.

O desenho tem sido objeto de estudo de especialistas pois representa um meio para acompanhamento, entendimento do desenvolvimento da criança. A utilização deste pode indicar diversos caminhos utilizados por quem desenha para registrar emoções, percepções, imaginação e memória em seu desenvolvimento social, evidenciando suas condições psíquicas, físicas, históricas e até mesmo culturais (OLIVEIRA, 2009).

Além disso, com a realização do desenho, a criança se enxerga como construtora, se envolve, revela e conhece, porém muitas vezes isso não acontece à primeira vista (SANS, 2002).

Por isso, se faz necessário o trabalho do educador de forma a ter um olhar mais sensível a esta prática. Neste trabalho, há uma leitura atenta da representação feita pela criança, averiguando, sondando, questionando acerca do desenho, atribuindo significado ao que não ficou claro diante dos olhos de quem desenhou (SANS, 2002).

Caso utilizado com objetivos mais amplos de avaliação do desenvolvimento e sentimentos da criança consiste em uma técnica denominada projetiva. Estas, por sua vez, trabalham com situações pouco estruturadas, usando estímulos com grande amplitude ou ambíguos (FERREIRA, 2011).

Nesta avaliação, o que se busca é compreender como o sujeito utiliza destes recursos cognitivos para expressar suas próprias emoções. Dessa forma, é de extrema importância detectar as raízes dessas situações para entender o que está sendo manifestado (OLIVEIRA, 2009)

Através das observações realizadas, é possível obter dados do desenvolvimento da

criança e assim levantar hipóteses de comprometimento afetivo emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências (FERREIRA, 2011, p.15).

Além disso, Ferreira (2011) ainda ressalta que no momento da avaliação aspectos como concentração, capacidade de envolvimento e prazer na criação do desenho deve estar presente. Estas características também servem de indicativo para compreensão de sua totalidade cognitiva, uma vez que quanto mais a criança possui autoconfiança, maior o envolvimento naquilo que faz, e também se concentra mais, pois não identifica fatores externos e internos como causadores de pressão a ameaça em seu trabalho. Além de que consegue se soltar, acreditar e se identificar em seus desenhos.

É importante também avaliar a forma como produz este desenho, ou seja, postura corporal, motricidade, o ritmo de trabalho e forma como elabora as figuras ou cenas. Se tratando de tais elaborações, alguns desenhos, como o da família, podem identificar diversas relações com o seu núcleo familiar, por exemplo, na separação, conflitos, crescimento (FERREIRA, 2011).

Sans (2002) mostra que ao desenhar, a criança tenta se revelar, pois o desenho é um veículo de expor ideias, muito mais do que uma exposição artística. Então, há casos de crianças que sentem vergonha de seus desenhos, rabiscam o que fazem, ou até mesmo produzem figuras estranhas e contorcidas, merecem atenção especial, pois são potenciais portadores de problemas emocionais, comportamento agressivo, devendo ser encaminhado ao psicólogo para fazer um trabalho em conjunto.

Dessa forma, Oliveira (2009) reitera que o professor pode se apropriar dessas representações feitas através do desenho e pinturas, de maneira a ver o autor da maneira como ele é, identificando possíveis problemas e desenvolvendo um trabalho em conjunto com a família e profissionais como psicopedagogos e psicólogos.

A figura humana nos desenhos infantis

A figura humana é expressa em diversas manifestações artísticas ao longo da história, considerando registros como, por exemplo, no Egito Antigo, ou nos templos religiosos, sobretudo, a igreja católica. Os elementos que compõe estes desenhos, por sua vez, fazem parte de um contexto cultural, histórico, político e social que mostram detalhes e percepções acerca do que foi vivido em cada fase.

Dessa forma, cria-se a intima conexão entre arte como a expressão da visão de mundo daquele que a cria, o que denota que os desenhos, especialmente livres, tem esse mesmo teor de expressão.

Na infância, evidencia-se que a criança se expressa por meio do desenho, colocando-o como uma linguagem e veículo de ideias e não necessariamente uma exposição artística. Dessa forma, não há preocupações com traços e maneiras que vão consolidar as expressões, contanto que consigam externalizar suas percepções.

Vygotsky descreve a linguagem como instrumento fundamental para que a interação entre indivíduos e objetos de estudo ocorra, ele afirma que a linguagem é dotada de duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (ARANTES, 2003).

Segundo Vygotsky (2001), o intercâmbio social é a comunicação de um indivíduo para outro com a intenção de estabelecer um contato e transmitir conhecimentos. Sobre o pensamento generalizante, refere-se à generalização de conceitos aprendidos ao longo das experiências do indivíduo para simplificar o conteúdo e guardar apenas o que for importante.

Para que a construção de um novo conceito aconteça, o elemento principal a ser considerado é a forma como ele será construído, visto que para que a assimilação ocorra por parte do educando, é necessário que haja compartilhamento entre educador e educando de conhecimentos prévios para que estes se transformem em um conceito mais desenvolvido. Assim, a partir da discussão e questionamento, o educando poderá fixar o conteúdo, pois conseguirá lembrar-se do processo de construção do mesmo, do raciocínio elaborado para que tal conceito fosse aprendido.

Para que o indivíduo seja capaz de analisar a informação transmitida, o mesmo utiliza o que Vygotsky (1993) denomina de funções mentais elementares, como a atenção involuntária, assim como as funções mentais superiores, como a atenção voluntária e a memória lógica.

As últimas funções referem-se ao prestar atenção voluntariamente e utilizar a memória lógica. Ao utilizá-las o educando deve estar consciente do seu objetivo em sala de aula e o que deve ser discutido, pois ao fazê-lo, o educando será capaz de entender e organizar em seus pensamentos o conteúdo apresentado, transformando-o em um novo conhecimento, assim como focar sua atenção no que lhe interessa, de acordo com sua motivação interior.

Os aspectos cognitivos e afetivos que integram o funcionamento da psique humana influenciam-se mutuamente, estando, deste modo, intimamente relacionados. O desenvolvimento emocional acompanha e desenvolvimento cognitivo e ambos influenciam o desenvolvimento da consciência do indivíduo (ARANTES, 2003).

É comum que a criança desenvolva pouco a pouco suas habilidades envolvendo o desenho, devido a maturação, motricidade e outros aspectos do seu desenvolvimento. Neste sentido, é comum que passe pelas fases identificadas como Realismo Fortuito, Realismo Falhado e Realismo Intelectual, conforme no item anterior.

Complementa-se afirmando que na etapa identificada como Realismo Intelectual, muitas vezes no ímpeto de expressar totalmente os elementos que compõe o objeto, a criança desvaloriza algumas limitações da manifestação, ou seja, ao desenhar um corpo, pode acrescentar os órgãos desvalorizando o fato deles não serem visíveis externamente, ou uma casa com todos os móveis dentro, isentando a função da parede, como se fosse transparente.

Neste sentido, considerando que a criança expressa o que é importante, deve-se dar a devida atenção aos elementos e até mesmo as manifestações exageradas, que tendem a ser o seu foco de atenção.

Como dito por meio do quadro 01, é comum também que quando a criança é mais novinha exista uma dificuldade na interpretação daquilo que foi expresso, por isso manter a comunicação para entender o que a criança quis desenhar é essencial para atribuir valor aos elementos.

Dada as oportunidades de expressão, é importante lidar com as interpretações acerca deste desenho. Na primeira infância, por exemplo, é muito comum que a criança expressa as figuras humanas que são tidas como figuras de autoridade para si, como por exemplo, os pais, avós, familiares em geral e até mesmo professores, ou seja, aqueles que fazem parte de seu convívio e há um vínculo. Neste caso, por meio da forma como a criança desenha, pode-se observar até detalhes da sua vida, como no caso da criança que é criada sem a figura do pai, ou da boa relação com a mãe expressa com sua figura envolva de corações, seu desejo por ter uma família maior expressa por desenhos de outras crianças representando irmãos, entre outros. Com isso, pode-se dizer que é possível fazer uma leitura das percepções da criança por meio das figuras humanas que expressa em sua produção, como no caso abaixo:

Figura 01: Desenho da família



Fonte: Dreamstime (2021)

Além disso, há muitos casos que os desenhos literalmente podem representar um pedido de socorro. No entanto, é preciso que o professor ou profissional que observar este tipo de produção não sugestione a criança a interpretação, uma vez que é comum que na infância a imaginação seja muito aflorada e muitas vezes a criança pode estar expressando algum conteúdo de filme, algum material acessado da internet, entre outros. De qualquer forma, é de extrema importância oportunizar que a criança detalhe mais acerca de sua produção, sem julgamentos ou pressão, mas sim falando com naturalidade, para compreender o contexto que o cerca, dando possibilidade de um trabalho mais direcionado com a criança.

No caso exemplificado, muitas vezes a família precisa receber a orientação de que a criança seja supervisionada nos conteúdos que acessa. Mas em outros, profissionais como Psicólogos e Psicopedagogos devem avaliar sob a perspectiva de a criança estar vivendo alguma situação de violência, abuso, entre outros.

Figura 02: Desenho que expressa abuso infantil



Fonte: Portal do Médico (2019)

Diante do desenho expresso na figura 02, a criança retrata estar de mãos dadas com um possível abusador, já que a sua genitália está exposta, sendo um objeto de conhecimento da criança. E pela proximidade, tende a expressar alguém do seu convívio. Neste caso, foi realmente constatado que a criança sofria abuso do seu próprio pai, contudo, embora o desenho tenha sido a primeira evidência, não pode ser a única para decretar algo tão grave. Por isso, o desenho apresenta-se como uma via não somente de expressão como também de avaliação profissional para conhecer melhor o universo da criança e os sentimentos que a rodeiam (FERREIRA, 2011).

Estimular que a criança explore as questões afetivas também é de suma importância, para que aprenda a enaltecer seus vínculos, explorar as suas relações e mostrar

como se sente no contexto em que está inserida (WALLON, 1999).

Ainda sobre a figura humana, há também meios de trabalhar o autoconhecimento por meio da representação das emoções, como por exemplo, solicitando que a criança desenhe a si própria e por meio das expressões faciais, pode-se identificar e gerar uma via para conversar sobre como se sente, as razões, entre outros.

Outro meio importante de trabalhar a figura humana a partir do desenho na Educação Infantil, é acerca dos traços e a diversidade existente em cada indivíduo. Assim, estimular que os colegas se representem com diferentes cores de pele, tipos de cabelos, formatos de olhos, entre outros, permite trabalhar a questão da valorização da diversidade que é muito importante ser construída por meio de uma percepção positiva desde cedo, para poder introduzir assuntos como multiculturalismo, etnias, entre outros de forma alinhada e efetiva (SANS, 2009).

Por fim, verifica-se que há muitas formas de empregar as figuras humanas nos desenhos infantis e suas representações, contudo, para possibilitar o desenvolvimento do indivíduo é preciso garantir um acompanhamento minucioso e oportunidades de dialogar acerca das manifestações, por meio de olhar sensível, estratégia e, em muitos casos, suporte de profissionais de áreas da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as propostas de ensino sofreram constantes modificações, uma vez que a criança passou a ser compreendida de forma mais ampla e igualitária, ou seja, portadora de direitos e com peculiaridades no que tange ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, houve uma busca para contemplar o seu desenvolvimento considerando a sua linguagem natural. Dessa forma, as propostas tradicionais de ensino, marcadas por atividades mecanicistas e de incentivo às cópias constantes, deram lugar às atividades lúdicas, que usa da capacidade criativa, dinâmica e ativa da criança para construir os saberes.

Dentre as atividades contempladas, destacam-se os desenhos, que alinham a criança a sua linguagem e universo, explorando a sua imaginação, capacidade de criação, construção, com leveza, alegria e liberdade. Sobre os benefícios, destacam-se a capacidade de expressão. Com isso, a criança consegue evidenciar o que sente, a sua visão de mundo e a forma como estabelece as suas relações servindo, inclusive, como um importante recurso para o professor identificar traços de personalidade e possíveis dificuldades.

É importante deixar claro que não cabe ao professor diagnosticar qualquer desordem, mas pela proximidade e contato diário, é comum que este seja um dos primeiros a identificar alguma ocorrência negativa na vida da criança e a necessidade de ajuda para a superação de obstáculos ou até mesmo para potencializar seu desenvolvimento, já que crianças que demonstram insegurança, por exemplo, em seus fazeres, precisam de auxílio para que isto não se torne empecilho ao longo da sua vida.

O maior benefício destes recursos é possibilitar justamente o olhar integral para a criança, assim, com o uso das pinturas e desenhos é possível permitir que a criança construa conhecimento de forma natural, alegre, divertida e prazerosa. E que o professor consiga compreender sua personalidade, identificar o que sente, e encaminhar para ajuda profissional e familiar sempre que necessário. Para que este trabalho saia bem-sucedido, é importante que este profissional trabalhe com papel de mediador, sempre auxiliando a criança ao longo do processo e levando-a de encontro aos objetivos de cada atividade.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V.A. Cognição, Afetividade e Moralidade. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

DREAM SITE. Desenho da família feliz. 2021. Disponível em: https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-fam%C3%ADlia-feliz-do-desenho-da-crian%C3%A7a-image18010514. Acesso em 19 de junho de 2023.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Ed Papirus, Campinas: 2011.

LUQUET, Gabriela. O desenho infantil. Ed do Minho. Portugal: 1981.

PORTAL DO MÉDICO. Desenhos de crianças indefesas que indicam que elas sofreram abuso sexual. 2021. Disponível em: https://www.portaldomedico.com/noticia/leia/e1034b35-0978-4e25-af32-185f92157719/desenhos-de-criancas-indefesas-que-indicam-que-elas-sofreram-abuso-sexual. Acesso em 22 de agosto de 2021.

MOREIRA, Amanda. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.

OLIVEIRA, Vilma. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética/sabedoria e Ilusão da filosofia; problemas de psicologia genética. 2 Ed., São Paulo, Abril Cultura, 1977.

PORCHER, Louis. O desenho. In: Educação Artística: Luxo ou necessidade? São Paulo: Summu. 1982.

SANS, Keih. Pinturas e desenhos infantis. Porto Alegra: Artes Médicas, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.V. Psicologia pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Maneie 1999.

O JOGO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SELMA JORGE COSTA MIRANDA

RESUMO

A presente pesquisa visa abordar a brincadeira e o brinquedo no processo de ensino-aprendizagem 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: Brinquedo; Jogo; Desenvolvimento.

1 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.

2. TEORIAS A RESPEITO DO BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO

Segundo Vigotski (2003), o processo de desenvolvimento sempre acompanha o processo da aprendizagem da criança. De maneira geral, ela acontece de forma mais lenta e nunca no mesmo grau, e vai variando conforme a criança vai adquirindo mais idade mudando, assim, de estágios de desenvolvimento.

Partindo dos estudos realizados até aqui sobre desenvolvimento e aprendizado, fez-se necessário realizar uma abordagem da importância do brinquedo e da brincadeira, buscando demonstrar qual a visão que o mesmo tem a respeito da utilização de brinquedos e brincadeiras no ato educacional.

Segundo Vigotski (2003), o brinquedo não deve ser definido como um objeto que dá somente prazer à criança, primeiro, porque muitas atividades além do brinquedo proporcionam prazer para ela, e, segundo, porque existem jogos que só irão ocasionar prazer a criança se ela considera o resultado interessante.

Na idade final da pré-escola, a criança só considera o brinquedo interessante quando ela vence um jogo esportivo ou quando ela consegue o objetivo que ela queria ao final da brincadeira, ou seja, quando ela obtém um resultado que julga ser interessante. Ainda que, o brinquedo não somente proporcione prazer para a criança, Vigotski (20030 afirma que é indispensável sua utilização com elas, pois através dele a criança completa seu desenvolvimento.

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade. (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

Para o autor, o mundo ilusório ou imaginário em que a criança se envolve para satisfazer seus desejos não realizáveis é o que se chama de brinquedo, ou seja, é através da

imaginação que a criança desenvolve o brinquedo, ela imagina coisas inatingíveis, naquele momento, para satisfazer suas vontades e realiza através do brinquedo, o que se dá de uma forma fantasiosa.

É necessário destacar que crianças de pouca idade não têm ainda essa capacidade de imaginação, ela não consegue ainda envolver-se em uma situação imaginária, essa situação só é alcançada na idade pré-escolar, o qué não quer dizer que todos os desejos não possíveis de realização serão satisfeitos pela imaginação.

Partindo do ponto de vista, quando existem situações imaginárias, consequentemente existirão regras e, que de início na vida da criança as regras estão ocultas. Às vezes elas podem estar presentes, mas o que predomina são as situações que a criança vivencia. Desta forma, como o passar do tempo e conforme a criança se desenvolve, as regras começam a aparecer, sendo reconhecidas como tais, deixando de lado a situação imaginária.

O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explicita, mas uma regra que a própria criança cria. Segundo Vygotsky, à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação; primeiro predomina a situação e as regras estão ocultas (não explicitas). Quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta. (KISHIMOTO, 2005. p.61).

A utilização do brinquedo consegue criar na criança desejos que serão saciados por ele, pois ela acaba desejando e então realizando seus desejos no mundo imaginário, fazendo com que ocorra, então, seu desenvolvimento real, criando seu estilo e sua personalidade. Assim, o que é uma brincadeira de papéis pra ela hoje, no futuro torna-se sua forma de lidar com as situações, fazendo com que ela descubra, através das brincadeiras, formas de agir perante a sociedade mais tarde.

Vigotski (2003) considera que o brinquedo estabelece possibilidades para o desenvolvimento de vários sentidos das crianças, uma vez que trabalha seu imaginário, fazendo com que ela supere as possibilidades presentes em seu mundo real. O brinquedo tem a capacidade de criar uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois no brinquedo ela sempre se comporta além do comportamento normal da sua idade, como se ela tivesse uma idade e maturidade maior do que possui durante a realização do brinquedo.

Pelo brinquedo é possível identificar aquelas funções que já estão presentes na vida da criança, aquelas que ela ainda não demonstra total conhecimento, mas que já estão nela incorporadas e que, com o passar do tempo, amadurecerão e farão parte de sua personalidade, resultando no desenvolvimento dessa etapa.

Para Vigotski (2003), é, através do brinquedo, que a criança torna-se livre pra determinar suas ações, mas ao mesmo tempo em que ela tem essa possibilidade, acaba se tornando uma ilusão o sentimento de liberdade já que a maioria dos brinquedos possui regras, o que acaba fazendo com que a criança brinque seguindo as regras, regras essas que são estabelecidas pelos significados dos objetos que ela vai utilizar.

Para uma criança com idade menor que três anos, o brinquedo é encarado como algo muito sério, pois ela não consegue separar a situação imaginária vivida durante um brinquedo, da situação real que vive. Já em idade escolar, isso não ocorre, pois a criança já tem a capacidade de separação dessas duas situações, deixando então de ter o mesmo significado que tem para uma criança em idade pré-escolar.

Com relação ao significado dos objetos, uma criança muito pequena dificilmente conseguirá fazer a afirmação de alguma coisa que ela esteja vendo ao contrário, ela só o fará da forma que vê, o que podemos chamar de ligação entre a percepção e o significado. Já para uma criança em idade pré-escolar, a ação regida por regras passa a não ser mais realizada por objetos, mas sim por ideias. É através do brinquedo que acontece essa transição, é ele que oferece o suporte.

É necessário destacar que o brinquedo não é um aspecto predominante na infância da criança, mas é um fato que ajuda, e muito, no desenvolvimento da mesma, uma vez que o brinquedo fornece mudanças nas necessidades e na consciência delas.

Desta forma, o brinquedo passa a fazer parte da vida das crianças, mas, ao mesmo tempo, não é uma atividade predominante em sua vida, ele está sim presente, mas não pode ser considerado como uma atividade que está constantemente presente no imaginário e no real da criança, pois o mundo da criança não é o mundo do brinquedo, mais sim o mundo da criança é que tem brinquedos e brincadeiras inseridos nele.

Partindo das pesquisas que Vigotski (2003) fez sobre o brinquedo na educação infantil, também encontramos a brincadeira como instrumento importante para o desenvolvimento das crianças. O referido autor busca explicar como tanto brinquedos como brincadeiras favorecem para crescimento pessoal e intelectual das crianças que a eles utilizam.

Para Vigotski (2003), toda brincadeira é dotada de regras, pois a situação imaginária de qualquer forma de brincadeira possui regras de comportamento. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do

comportamento maternal." (VIGOTSKY, 2003. p.124). Da mesma forma que a criança imita sua mãe em uma situação imaginária, ela se comporta da mesma forma quando brinca de irmã com uma coleguinha ou mesmo com sua própria irmã, ela vai agir de acordo com o que ela considera ser o correto de uma irmã ou uma mãe agir. A criança tem em sua cabeça regras de comportamento de tais personagens e, portanto, se comportará e seguirá sua conduta durante a brincadeira da forma que julga ser a correta no papel que está representando.

Kishimoto (2005) também tem essa visão a respeito da utilização do brinquedo, definindo que a criança vê o brinquedo de uma maneira que ela gostaria que ele fosse, e define bem esse assunto quando diz que

A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe oferece um novo significado. Por exemplo: quando a criança monta em uma vassoura e finge estar cavalgando um cavalo, ela está conferindo um novo significado ao objeto. Esse significado precisa de um "pivô" que comporte um gesto que se assemelhe a realidade, pois para Vygotsky, a mais importante mão é similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto. Neste caso, a vassoura comporta um gesto em relação ao objeto (cavalo) ao qual ela está conferindo um significado. Dessa forma, no brinquedo o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto. (KISHIMOTO, 2005. p.62).

Com a utilização da brincadeira, a criança vai aprendendo regras de comportamento, aprendendo a relacionar-se com outras pessoas, e, assim, desenvolvendo nela o que se tornará no futuro. É através das brincadeiras, que a criança desenvolve sua personalidade, descobre maneiras de agir perante as situações e conhece o que é certo e o que é errado, pois brincando a criança acaba seguindo regras que regem as brincadeiras.

Analisando as pesquisas desenvolvidas por Vigotski (ano), fica claro que a brincadeira e os brinquedos são instrumentos fundamentais em toda e qualquer instituição de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pois contribuem muito na educação e formação dos alunos. É através do mundo lúdico que a criança adapta uma nova realidade à sua personalidade. Desta forma, a infância é necessária para a formação do adulto, já que é na infância que a criança participa de brincadeiras e jogos, e assim acaba reproduzindo suas vivências e transformando sua realidade de acordo com o seu interesse e desejo.

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e está presente desde seu nascimento. É a forma com que cada uma utiliza para compreender e interagir consigo, com os outros e com o mundo, e não acontece por acaso, todo brincar tem início a partir de uma vontade, de uma imaginação e de uma intencionalidade. Desde os primeiros meses de vida a criança começa a brincar sozinha ou mesmo com as pessoas que a cercam. Com isso é de extrema importância que o uso da brincadeira e de brinquedos esteja presente desde os primeiros anos de escolarização da criança, ou seja, que esteja presente também na educação infantil. É através das brincadeiras que os alunos conseguem expressar-se e desenvolver-se.

Weiss (1989) expõe que a criança tem o hábito de brincar adquirido há muito tempo, e é passado de gerações para gerações, independente do tempo que se esteja vivendo, ou seja, a utilização das brincadeiras pelas mesmas vem acompanhando a evolução do homem, conforme as brincadeiras vão mudando, as crianças vão se adaptando as mudanças.

O ato de brincar está presente na vida da criança em todo o seu processo de desenvolvimento, sendo responsável, também, pelas diferentes formas de modificação do comportamento, na formação de personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, interação criança/ família e criança/ sociedade. É através da utilização do brinquedo que a criança explora o mundo, que conhece formas de agir, que aprende a se socializar, que incorpora diversos tipos de comportamentos.

Para Marinho (2007), a utilização da brincadeira durante o processo de ensino-aprendizagem é de extrema importância, sendo assim, a criança acaba ficando cada vez mais motivada a aprender, pois acaba sentindo prazer durante o aprendizado, que é sempre acompanhado de um novo desafio. É através desse desafio que a criança acaba desenvolvendo sua criatividade, espontaneidade e aprendendo a aceitar regras.

Marinho (2007), diz que a criança desenvolve sua capacidade de criar através da brincadeira, e que nem sempre o significado das ações que a criança desenvolve, durante essa atividade, são os que aparentam ser, o que é mais fácil de entender quando ele relata que:

O brincar pode ser entendido como capacidade de criar da criança e está relacionado com suas vivências. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e têm um significado diferente daquele que aparentam ter. (MARINHO, 2007, p.84).

É através das brincadeiras, que as crianças iniciam e desenvolvem a sua interação social, aprendendo a conviver com outras

pessoas e encontram a capacidade de resolver problemas enfrentados durante a vida.

As brincadeiras realizadas com as crianças possibilitam o desenvolvimento da sua sociabilidade, da coordenação motora, da noção espacial e corporal e até mesmo da linguagem. É através dessas competências que as crianças aprendem a criar e vivenciar situações fora do seu cotidiano e aprendem a interagir umas com as outras e trocar conhecimentos.

Podemos dizer que a criança, quando brinca e joga, também treina para um melhor convívio social, pois aprende a cumprir regras, trabalhar em grupo, conhecer e desafiar limites, ao mesmo tempo em que melhora sua agilidade e perspicácia diante das situações que aparecem durante as brincadeiras e jogos. (MARINHO, 2007, p.85).

É durante as brincadeiras que a criança desenvolve sua capacidade de organizar, de construir seus conhecimentos e conceitos, consegue também desenvolver suas expressões corporais e orais e também aprende a estabelecer relações lógicas.

No desenvolvimento da leitura e escrita a brincadeira também tem relevante representação. Segundo Cória-Sabini e Lucena (2005), elas podem aprender as habilidades da leitura e da escrita durante a situação do brinquedo e torná-las indispensáveis para a própria vida.

Para a criança, a brincadeira é um assunto sério, ela não consegue ao certo separar imaginário de real, tudo o que desenvolve faz como se fosse real, sua imaginação produz a capacidade para que ela conheça o mundo e faça de conta que é gente grande. Para a criança, o brincar é a mesma coisa que o trabalho para os adultos, ela leva tudo o que faz durante uma brincadeira a sério, como os adultos costumam levar o trabalho. O ato de brincar é de extrema importância na infância das crianças, pois é a partir dele que a criança aprende, desenvolve-se, experimenta e interage com o mundo a sua volta.

É através das atividades lúdicas que conseguimos perceber dificuldades que as crianças possam possuir, tais como: motoras, intelectuais e afetivas.

Segundo Bettelheim (1988), o ato de brincar é extremamente importante porque estimula o desenvolvimento intelectual e ensina hábitos necessários para seu crescimento. É notável a importância da brincadeira na vida da criança, para construção de sua identidade, para sua felicidade, e o brinquedo também ajuda a desenvolver o psicológico das pessoas, seu caráter, suas emoções, através das atividades vivenciadas durante as brincadeiras, é que se formam os adultos de mais tarde.

A criança que sofre da falta de brincadeiras poderá, na vida adulta, sofrer dificuldades de relacionamentos com as outras pessoas. As experiências adquiridas pela criança no decorrer do seu crescimento se dão, em grande proporção, pelas brincadeiras (MALUF, 2004).

Quando a criança brinca, ela age como se estivesse em outro lugar, como se fosse outra pessoa, como se tivesse outra idade, a imaginação dela faz com que descubra e simule diversas coisas, e sendo assim ela acaba por colocando e seguindo regras nas brincadeiras criadas por ela mesma.

Para Fortuna (2011), as crianças brincam de diversas maneiras, que costumam variar de uma criança para outra. Algumas gostam de jogos, outras de faz-de-conta, brincadeiras isoladas, variando de criança para criança. A autora argumenta que a escolha que as crianças fazem de suas brincadeiras é uma forma de conhecê-la, pois suas escolhas revelam seus medos, desejos, capacidades e potencialidades. Para ela até as brigas, que ocorrem durante a realização das brincadeiras, contribui para o crescimento e aprendizagem das crianças.

É de extrema importância, segundo Marinho (2007), que os profissionais da educação façam uso de brincadeiras, pois é por meio das experiências realizadas, das situações vividas que a criança desenvolve suas capacidades; é experimentando, realizando, sentindo que ela absorve os conhecimentos que lhe foram passados. O ato de brincar acaba por estabelecer as relações necessárias para que as crianças adquiram conhecimento.

A escola deve priorizar, em seu projeto político pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico. Os educadores, por sua vez, no espaço da sala de aula, devem fazer da ludicidade um dos principais eixos norteadores de sua prática pedagógica. (MARINHO, 2007. p. 91).

Alguns educadores podem resistir em incluir a brincadeira nas atividades curriculares. Porém, de acordo com Simonetto (2005), os professores acreditam na importância da brincadeira na educação infantil, mas acabam resistindo ao uso do brinquedo, pela caracterização dada a educação infantil como escolinha ou creche, e pela oposição existente anteriormente do brincar e aprender.

As crianças, em grande parte de seu tempo, costumam brincar e isso faz com que muitos pesquisadores da aprendizagem e desenvolvimento argumentam que é indiscutível a necessidade da utilização de jogos e brincadeiras no campo da educação.

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, conta a história da humanidade e dela participam diretamente, sendo algo

aprendido, e não uma disposição inata do ser humano. (SIMONETTO, 2005, p. 15).

Na educação infantil, os aspectos positivos da brincadeira tendem a prevalecer, pois é através da brincadeira que a criança pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, vai reconstituindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ou segundo ano de vida.

Ainda, através das brincadeiras, como diz Antunes (2005), ela entra no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites.

O educador deve aguçar a curiosidade da criança, propondo questionamentos. Além disso, deverá orientar as crianças para que estas possam descobrir as possibilidades oferecidas pelos jogos (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2005).

Faz-se necessário que a escola tenha um olhar cuidadoso em prol da brincadeira e do brinquedo, conseguindo, através dos mesmos, resgatar valores, como também repassar conhecimentos científicos.

Um profissional que pesquisa e experimenta certamente fará uso dessa ferramenta pedagógica em benefício do processo de ensino-aprendizagem. O gosto pelo brinquedo, pela brincadeira e pelo jogo precisa ser resgatado e trabalhado nas escolas para que as crianças possam, enfim, aprender de forma prazerosa e significativa com o uso desses instrumentos.

4. O JOGO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O jogo foi uma atividade desenvolvida por diversos povos, dentre eles os primitivos, mas tudo indica que foi na Grécia que passou a ser trabalhado mais sistematizado e utilizado no processo educacional.

É necessário refletirmos que nem sempre a criança foi tratada como tal. Weiss (1989) relata que outrora a criança era vista como uma miniatura de um adulto, e que tinha valores como força de trabalho para as classes mais pobres e como um investimento para o futuro nas classes mais altas, o que é possível compreender em:

A importância do jogo para o desenvolvimento da criança foi reconhecida recentemente. Ainda no século passado, predominava a ideia de que a criança era uma miniatura do homem, e portanto, os brinquedos, em particular os bonecos, lembravam os adultos em todos os detalhes. (WEISS, 1989. p. 20).

Por isso é preciso pensar que todas as crianças têm características próprias e que é passando por cada etapa de sua infância que ela desenvolverá suas capacidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Vale ressaltar, que grande parte desse desenvolvimento se dá através da utilização do lúdico durante seu crescimento.

Para Marinho (2007), é através da vivência lúdica que a criança estabelece conceitos, experimenta formas diferentes de relação através da troca de ideias.

A atividade lúdica, além de jogar, possibilita diversas outras coisas, uma delas é o desenvolvimento, como diz Marinho (2007), as crianças têm vontade de resolver os problemas que lhe são apresentados, portanto passam a buscar alcançar seus objetivos através do uso das brincadeiras e jogos.

Para Claparede (1956), o jogo infantil desempenha um papel muito importante para o autodesenvolvimento da criança, pois é pela brincadeira e pela imitação que se dará o desenvolvimento natural das mesmas. O ato de jogar é muito importante, uma vez que permite o desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento, solidariedade, responsabilidade, disciplina, autoconfiança, tolerância, concentração e muito mais.

Cabe, desse modo, ao educador, mediar os jogos da criança com os objetivos didáticos propostos. É possível conduzir as crianças durante o jogo para que possam aprender conteúdos de maneira mais prazerosa, contudo, eficaz. Embora as autoras salientem que tais brincadeiras não ocorrem de maneira livre e sim conduzida pelo professor, é relevante para o desenvolvimento escolar dos educandos sem deixar de ser brincadeira ou jogo.

Sobre o brinquedo para a educação infantil, é possível notar que com o passar do tempo cada vez mais são inventados brinquedos sofisticados e caros. Mas não é de hoje que se tem conhecimento da utilização de brinquedos pelas crianças. Weiss (1989) expõe que existem registros de brinquedos infantis decorrentes de diversas culturas, e que o homem possui o hábito de brincar:

Existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam a épocas pré-históricas, demonstrando assim que é natural ao homem brincar, independentemente de sua origem e do seu tempo. O brinquedo, enquanto objeto real, manipulável, tem acompanhado a evolução do homem, interagindo em seu espaço físico, em suas funções e em seu próprio aspecto. (WEISS, 1989. p. 20).

Segundo Moura (2003), o brinquedo estimula o pensamento criativo, o desenvolvimento social e emocional da criança, pois quando a criança usa o

brinquedo ela acaba estimulando as sensações do seu corpo.

Segundo Antunes (2005), não basta que as escolas possuam os melhores brinquedos, é necessário que se saiba trabalhar

com esses brinquedos e que os educadores sejam profissionais competentes e que saibam utilizar da melhor forma os materiais que possuem, sendo eles quais forem. Para o referido autor, vale muito mais em alguns casos a imaginação e a criatividade desenvolvida pelos professores, no seu ato educacional, do que a quantia e qualidade dos brinquedos que possuem, pois de nada adianta ter os melhores brinquedos se os mesmos não forem utilizados de maneira que a criança aprenda e utilize sua imaginação com ele.

Assim, vê-se que todas as instituições de qualquer meio social e econômico podem desenvolver atividades com brinquedos que auxiliem no desenvolvimento da criança. Não se faz necessário que haja grandes investimentos financeiros para que isso ocorra.

Para Weiss (1989), a sucata entra em uma escola como material de pesquisa, instigando na criança a arte da colagem, a construção de objetos e a pesquisa realizada com os mesmos. O autor coloca que alguns professores mal preparados, na maioria das vezes, esquecem da vontade do aluno e acaba por fazer com que eles sigam regras de o que fazer com as sucatas, levando assim a tornar todos os objetos construídos em objetos idênticos (WEISS, 1989).

É necessário, portanto, que o educador deixe os alunos manipularem os objetos conforme sua vontade, livremente, explorando e conhecendo o que cada material oferece, levando o aluno a desafiar o que lhe é apresentado. A construir seu próprio brinquedo.

O orientador deve mostrar às crianças a possibilidade de adaptar e readaptar determinado material aos projetos: se um tipo não for encontrado, procurar alguma maneira de adaptá-lo, ou então escolher outro. Essa flexibilidade torna o projeto de sucata desafiante: nada é previsto rigidamente, nada de oferece pronto. É preciso descobrir formas, descobrir maneiras variadas de empregar o mesmo material e construir. (WEISS, 1989. p. 33).

Segundo Weiss (1989), deixar que as crianças conheçam o material através da separação é de grande valia também para a construção de conhecimento das mesmas, que aprenderam a respeitar e valorizar os objetos que serão construídos com a utilização da sucata.

São infinitas as formas de brincadeiras e de brinquedos que existem disponíveis para a utilização das crianças em suas casas e mesmo em sua instituição de ensino, sendo necessária uma pesquisa extensa para destacar aqui todas elas, mas partindo desse pressuposto, é importante colocar alguns modelos de brinquedos e brincadeiras que estão presentes na educação infantil, para conhecer um pouquinho a respeito de cada um.

O brinquedo educativo segundo Kishimotto (2005), é aquele que educa, desenvolve e ensina de maneira prazerosa, e é somente quando o brinquedo é utilizado de forma intencional pelo adulto, para estimular aprendizagem, que pode ser definido como possuidor de uma dimensão educativa.

O uso desses brinquedos tem como intuito o desenvolvimento da criança no processo de ensino- aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Segundo a autora, a utilização de jogos educativos na educação infantil, leva para o campo de aprendizado condições para aumentar a construção de conhecimentos por parte das crianças, motivando-as a buscar explorá-lo e aprender através dele, construindo conhecimentos. O brinquedo educativo está ligado à motivação interna da criança, que é um aspecto típico das atividades lúdicas (KISHIMOTTO, 2005).

Apesar da grande utilização desse modo de brincadeira pela educação infantil, o que já se tornou essencial e com espaço definitivo na mesma, é necessário que o trabalho pedagógico receba incentivos internos e externos para a utilização desses jogos e que venha adquirir cada vez mais conhecimento sobre esses objetos para poder trazê-los para dentro da sala de aula de maneira significativa.

Essas brincadeiras são vistas como parte da cultura popular, estando sempre em evidente transformação ao longo do tempo. Este tipo de brincadeira passa para as crianças por meio dos adultos, essencialmente pela oralidade.

Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTTO, 2005, p. 38).

Segundo Kishimotto (2005), as brincadeiras tradicionais garantem a presença do lúdico, da situação imaginária. Muitas dessas brincadeiras seguem por muito tempo com suas características originais, enquanto algumas com o passar do tempo vão sendo modificadas e assim recebem novos conteúdos. Portanto, essas brincadeiras têm a função de aumentar a cultura infantil, desenvolver maneiras de convivências sociais, permitindo ao mesmo tempo prazer durante a brincadeira.

A brincadeira do faz-de-conta, também é conhecida como brincadeira simbólica, e é nela que fica totalmente visível a presença de situações imaginárias.

Segundo Kishimotto (2005), ela aparece nas representações e na linguagem,

quando a criança completa seus dois ou três anos e começa a lidar com o significado dos objetos e expressar seus sonhos e fantasias, aprendendo a assumir papéis que vivencia em seu contexto social.

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras explicitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. (KISHIMOTO, 2005, p. 38).

Ao brincar de faz-de-conta, a criança envolve-se em um mundo imaginário bastante interessante, que promove seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois ela se coloca em situações que só serão possíveis naquele momento de forma imaginária. Assim, uma criança que brinca de ser mãe o faz porque ela tem vontade e sabe que ainda não é possível, então ela age da forma que ela pensa que a mãe agiria. No faz-de-conta a criança é capaz de imitar diversos papeis, passando a fazer de sua brincadeira, praticamente um teatro, o que é fascinante de se observar.

Esses jogos são considerados estimulantes para as crianças. Como ao montar objetos, construir casas e locais para brincar simbolicamente. Kishimoto (2005) relata que quando a criança constrói, transforma e, até mesmo destrói, ela põe em prática seu mundo imaginário, além de manipular os objetos, expressa seus desejos e representações através dessa brincadeira, o que torna mais fácil para psicólogos e educadores diagnosticarem possíveis problemas com essa criança no futuro.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. (KISHIMOTO, 2005. p.40).

Pode-se avaliar as ideias que estão presentes nas representações que as crianças realizam e analisar de que forma o mundo real da criança contribui para suas representações, pois ela acaba construindo e imitando o que costuma conhecer ou alguma coisa que ela já tenha pelo menos um pouco de informação.

Portanto, vimos que assim como Vigotski (2003), os autores citados acima, concordam e veem como importante a utilização de brinquedos, brincadeiras e jogos como mediadores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e propõem que os professores façam uso desses materiais com conhecimento adequado, não só colocando apenas por colocar os brinquedos para as crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é um direito de toda criança, embora nem toda criança esteja inserida na escola, seja pela escassez de oferta de vagas, ou mesmo por vontade da família da criança.

A criança, ao ser inserida no âmbito escolar, tem acesso a conhecimentos científicos necessários para sua vida adulta. No entanto, o lúdico é fundamental nessa fase, mesmo na escola, para seu desenvolvimento. A brincadeira, o brinquedo e o jogo não devem ser retirados do seu cotidiano, pelo contrário, devem estar inseridos nas brincadeiras de faz-de-conta, nos brinquedos educativos, e em todas as brincadeiras e jogos que a criança tiver acesso e o professor estiver apto e disposto para tal fim.

Deste modo, através desse trabalho, teve-se a oportunidade de compreender a verdadeira importância que o momento lúdico tem na vida da criança, perceber que além do prazer que o mesmo proporciona, em alguns momentos da vida da criança, ele também desenvolve diversos aspectos muito importantes para o crescimento social, emocional e intelectual da criança.

É necessário destacar a extrema importância que essa atividade causa no mundo da criança e que quando ela é bem direcionada no ato da educação, principalmente na educação infantil, como trata esse trabalho, desempenha na criança diversos benefícios. A atividade lúdica na vida da criança é uma das atividades mais eficientes e completas, no que diz respeito ao desenvolvimento, já que a criança acaba aprendendo, em grande parte, brincando.

Foi possível reconhecer que é por meio das situações de brincadeira, que as crianças desenvolvem muito a sua capacidade de perguntar, pensar e responder, buscando através dessa atividade interagir com o mundo, aprendendo a resolver problemas que lhe são apresentados e a viver em sociedade.

Portanto, é extremamente necessário que as escolas aprendam a incorporar o uso de brincadeiras, jogos e brinquedos no mundo educacional, aprendendo e desenvolvendo mediações para atingir o desenvolvimento máximo e significativo na vida das crianças, pois como ela aprende brincando, quanto antes for inserida no mundo da brincadeira, antes ela estará entrando em um processo maior de desenvolvimento.

Compete ao educador, aprimorar seus conhecimentos didáticos a fim de elaborar e aplicar brincadeiras adequadas para as crianças de acordo com a faixa etária, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa e eficiente.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. O que mais me perguntam sobre Educação Infantil.

Florianópolis: Editora CEITEC, 2005.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. A História da Educação Infantil: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT. 2010. Disponível em:

<http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CLAPAREDE, Eduardo. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. São Paulo. Ed. do Brasil SIA, 1956.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. 3ª ed. 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na educação Infantil. Rev. Patio Educação Infantil. N° 27. Abril/Junho de 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo. Cortez Editora. 2005

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. 1999. Disponível em:

<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-dobrasil/portugues/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. BRINCAR, Prazer e Aprendizado. 3ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2004.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade. 2. Ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

MOURA, Jurema Maria de; FERNANDES, Silvana; RAMALLO, Solange Maria. Teoria e Prática na Educação Infantil – A criança e o brinquedo. Medianeira: 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. História da Educação. 7ª. Ed. Editora Ática. São Paulo: 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 7ª. ed. Editora Cortez, São Paulo: 1987.

RODRIGUES. Evelise Vieira Melo. Tempo e Espaço para as atividades lúdicas. Ver. Criar- Revista de Educação Infantil. Editora Criarp. N° 14. Março/ Abril de 2007.

SIMONETTO, Sandra Regina J. Relatório Final do Estágio Supervisionado e da Prática Pedagógica. Dois Vizinhos: 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Edusp, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas. Atividades lúdicas com sucatas. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1989.

A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o papel da linguagem musical na Educação Infantil. A música tem sido uma parte importante da cultura humana por muitos anos, e estudos indicam que ela pode ter diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças, incluindo melhora nas habilidades perceptivas, linguísticas, literárias, matemáticas e de coordenação motora fina. Ao contrário da linguagem, que ativa apenas algumas áreas do cérebro, a música ativa várias estruturas, incluindo as relacionadas à emoção e motivação, o que faz com que ela seja uma ferramenta poderosa para criar laços interpessoais e promover o bem-estar. Para embasar a reflexão sobre o papel da música na Educação Infantil, foram utilizados autores como Brito, Borges, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Referências Curriculares Nacionais, LDB, entre outros, que são relevantes para o tema em questão.

Palavras-chave: Emoção; Habilidades; Motivação.

INTRODUÇÃO

A música é uma forma de expressão poderosa que pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento infantil. Desde a mais tenra idade, as crianças são naturalmente atraídas pela música, e a linguagem musical pode ser uma ferramenta valiosa para aprimorar suas habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Na educação infantil, a linguagem musical deve ser vista como uma forma de comunicação e expressão, e não apenas como uma atividade de lazer. A música pode ser usada para ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades de audição, fala, leitura e escrita, além de melhorar sua memória, concentração e coordenação motora.

Ao aprender a linguagem musical, as crianças desenvolvem habilidades de percepção auditiva, que são fundamentais para a compreensão da fala e da linguagem. A música também pode ajudar as crianças a desenvolverem sua capacidade de reconhecer e reproduzir padrões sonoros, o que é uma habilidade importante para a alfabetização e a matemática.

Além disso, a música pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças. Através da música, as crianças podem aprender a trabalhar em equipe, a compartilhar e a cooperar com os outros. A música também pode ajudar as crianças a desenvolverem sua autoestima e confiança, oferecendo uma oportunidade para expressar suas emoções e sentimentos sem medo de julgamento.

A educação musical na infância também pode ajudar a desenvolver habilidades motoras finas e grossas. Através do canto, do toque de instrumentos musicais e da dança, as crianças podem aprimorar sua coordenação motora e seu equilíbrio, além de desenvolver sua força muscular e flexibilidade.

A linguagem musical também pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cultural e da apreciação das artes. Através da música, as crianças podem explorar diferentes culturas e tradições musicais, além de desenvolver sua capacidade de apreciar e valorizar a arte e a beleza.

Por fim, a música pode ser uma forma divertida e agradável de aprendizado, ajudando a tornar a educação mais interessante e envolvente para as crianças. Através da música, as crianças podem aprender conceitos importantes de forma lúdica e prazerosa, o que pode estimular seu interesse e entusiasmo pelo aprendizado.

A música é uma linguagem única e específica que transmite emoções, sentimentos, pensamentos e sensações através de formas sonoras. É uma das principais formas de expressão humana e está presente em todas as culturas, sendo utilizada em diferentes contextos rituais. O papel ritual e cultural da música explica sua importância no contexto educacional, mas apesar disso, historicamente, há dificuldades em trabalhar com música nas escolas de forma efetiva e significativa.

A linguagem musical é composta a partir das especificidades culturais de cada povo e indivíduo, e em algumas sociedades, como na Grécia antiga, ela era vista como um fator fundamental na formação dos cidadãos, começando desde a infância, é apreciada por todos e pode trazer diversas sensações e emoções, como alegria, tristeza, saudade, entre outras, integrando-se ao íntimo e adquirindo significações por meio da participação do indivíduo na atividade humana.

A música é considerada uma prática cultural e humana que transmite mensagens e revela a forma de vida mais nobre que a humanidade almeja. Ela demonstra emoções e não ocorre apenas no inconsciente, mas envolve as pessoas e traz lucidez à consciência. Não há um conceito fixo e imutável para o que é a música, mas uma variedade de interpretações e concepções que se reconstrói e ressignifica ao longo do tempo, atribuindo à música sua infinidade, pluralidade, dinamicidade e possibilidades ilimitadas.

A MÚSICA EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao falarmos sobre música, é comum que elementos como som, ritmo, melodia e poesia venham à mente, assim como as sensações que ela pode provocar, como prazer, alegria, tristeza e nostalgia. No entanto, é importante perceber que a música faz parte da vida humana desde os primeiros anos de vida e deve ser valorizada como uma linguagem essencial para a formação do indivíduo no contexto social e educacional.

Com relação às sensações provocadas pela música, o autor Stefani (1987, p. 42) destaca que:

A música afeta as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora se respira a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo.

De acordo com Junho Cage, (1985), “Música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”. Tudo o que ouvimos é considerado som, ou seja, é tudo que produz algum tipo de vibração que pode ser percebida pela nossa audição. O silêncio, por sua vez, não significa ausência de som, mas sim as vibrações que não conseguimos captar com nosso ouvido. Segundo Cage, é a escuta que transforma aquilo que não é considerado música em música, ou seja, a construção musical acontece internamente através de uma escuta intencional que gera sentidos e significados. É a ação da escuta que torna a música algo que não é necessariamente música em si.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador. Ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p 17)

A concepção de música e sua prática não são absolutas, mas sim influenciadas pelo contexto social em que as pessoas estão inseridas. Além disso, as descobertas, inovações e transformações tecnológicas ao longo da história contribuíram para mudanças na compreensão do que é a música e ampliaram os meios para seu fazer. A criação de sistemas de notação, instrumentos musicais, instrumentos eletrônicos e a revolução da informática, por exemplo, provocaram mudanças que ainda são presentes nos diversos gêneros e estilos musicais atuais.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a música é definida como "a arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido" e "qualquer conjunto de sons". Percebe-se que a primeira definição está relacionada à sensação positiva que a música provoca em quem a ouve, enquanto a segunda tem um caráter depreciativo que não atribui valor à música como linguagem específica, estética e singular.

O fazer musical varia de cultura para cultura, como afirma Penna (2010):

Ao fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social”. Isso quer dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda riqueza e complexidade (p.22)

Com base nas ideias apresentadas, é possível distinguir a música como fenômeno universal e a música como linguagem culturalmente construída. Embora a música esteja presente em todas as culturas e sociedades, ela não pode ser considerada uma linguagem universal, já que as práticas musicais de um povo podem parecer estranhas ou diferentes para outro grupo, que não compartilha das mesmas vivências musicais. Dessa forma, a música é um fenômeno universal, mas sua linguagem é construída culturalmente.

Para compreender o contexto atual do ensino de música na educação pública brasileira, é importante considerar as políticas educacionais adotadas a partir dos anos 90, que promoveram mudanças significativas no ensino, enfatizando a formação integral do indivíduo, incluindo a educação musical nesse processo. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu os deveres do Estado com a educação no país, definindo metas, concepções e formas organizacionais que nortearam o ensino em geral.

Título III da LDB, do direito a educação e do dever de educar, no Art. 4

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela primeira vez, incluiu em seu texto a preocupação com a formação integral do estudante, consolidando-se como um marco legal para a nova concepção de educação e estabelecendo diretrizes de qualidade a serem garantidas pelo poder público.

Dois anos após a publicação da LDB, o Ministério da Educação lançou o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, que abrange creches, entidades equivalentes e pré-escolas, e se integra aos Parâmetros Curriculares. O Referencial tinha como objetivo auxiliar os professores no trabalho pedagógico diário com as crianças pequenas.

Concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira." (BRASIL, MEC, 1998, p. 132)

A criação desse documento trouxe para o debate sobre propostas curriculares para a Educação Infantil a ideia de promover o desenvolvimento completo de crianças de 0 a 5 anos, proporcionando a elas acesso a processos de construção de conhecimento e aprendizado de diferentes linguagens por meio de atividades lúdicas.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1998, p.27)

Nos documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a experiência musical pode proporcionar à criança a integração de experiências práticas e perceptivas, tais como aprender, ouvir e cantar uma canção, jogar jogos de mão ou brincar de roda. Ao se envolver nessas atividades, as crianças são capazes de atingir níveis cada vez mais sofisticados de compreensão do mundo, redefinindo-o e compreendendo-o melhor.

A MÚSICA E SUAS INFLUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde o útero materno, a criança é exposta à música, sentindo a pulsação do coração da mãe e ouvindo sons do ambiente, de seres vivos e objetos. A música é uma presença constante na cultura humana, sendo difundida em diversos ambientes e utilizada como estímulo para atividades cognitivas e físicas. Sabe-se que a música pode ter um efeito positivo na atenção, mas os mecanismos exatos desse benefício e seus substratos neurais ainda não estão completamente compreendidos. As crianças geralmente gostam de acompanhar a música, cantando, movimentando o corpo e criando gestos. É por meio dessa integração de gestos e sons que a criança começa a construir seu conhecimento musical.

De acordo com Piaget (apud Jeandot, 1997, p.42):

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa, acreditamos que através da ludicidade, a criança constrói e reconstrói os seus conceitos e internaliza de maneira natural, ela consegue expandir os limites de seus entendimentos por meio da integração de símbolos elaborados nas músicas e nas atividades artísticas.

A experiência musical pode favorecer o processo de socialização, o contato com o saber artístico, o lazer, o prazer em experimentar e interagir, além de proporcionar significado para necessidades emocionais, socioculturais, físicas e intelectuais.

A música é conhecida por induzir emoções fortes nos ouvintes, o que pode influenciar a atenção. Estudos comportamentais mostram que a música que expressa categorias básicas de emoções pode levar a mudanças seletivas no controle da atenção, especialmente quando a música é considerada altamente excitante. No entanto, a gama de emoções evocadas pela música é muito mais ampla do que essas categorias dicotômicas, e seria necessário investigar uma gama maior de emoções induzidas pela música para melhor caracterizar o efeito da música na atenção e sua relação com os estados afetivos.

A participação em atividades musicais pode levar a mudanças permanentes no funcionamento do cérebro, refletindo o que foi aprendido e como foi aprendido, e influenciando a transferência de habilidades para outras atividades.

A LINGUAGEM MUSICAL E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Os seres humanos possuem uma sensibilidade inata para padrões sonoros, o que permite que a música promova a comunicação e a imaginação nas crianças. Desde cedo, os bebês utilizam seus balbucios e sons para desenvolver as vias neurais necessárias para ouvir e falar, e ouvir uma linguagem dirigida e responsiva os ajuda a desenvolver um vo-

cabulário maior na infância.

A música também ajuda as crianças a expressarem e gerenciar seus sentimentos, além de compreender as emoções e expressões das outras pessoas. Infelizmente, muitos educadores da primeira infância não têm preparação ou experiência suficiente para implementar a educação musical em suas salas de aula. No entanto, a música pode desempenhar um papel importante na educação infantil, desde que seja explorada e planejada adequadamente. A presença da música na educação infantil contribui para a memória, inteligência e inclusão de crianças com deficiência. As cantigas de ninar, canções de roda e outras expressões musicais são importantes para ajudar as crianças a interagirem com repertórios musicais.

O professor deve respeitar os conhecimentos prévios dos alunos sobre música, incentivando-os a mostrar o que já sabem e a aprender mais. A música deve ser utilizada como uma ferramenta para a construção do saber do aluno, enriquecendo sua experiência cultural e intelectual. O objetivo principal deve ser o desenvolvimento da criança no presente, visando caminhos que levem ao seu progresso.

Cabe também ao professor sempre manter uma postura perante o aluno no momento de ensinar música, sempre interagindo com eles, agindo de maneira alegre, entusiasmada, mostrando o seu próprio interesse ao aluno, independente de saber cantar bem ou não (FELICIANO, 2012, p. 37).

De acordo com Godoi (2003), os jogos musicais são excelentes auxiliares na educação infantil, pois são estratégias do dia a dia que exploram gestos, sons e a linguagem musical. Esses jogos ajudam a promover a socialização e a criatividade, o que contribui para o aprendizado das crianças. A música é uma ferramenta pedagógica importante na educação infantil, mas muitas vezes falta capacitação adequada para os professores, o que pode comprometer sua eficácia.

Precisa-se focar na mudança do trabalho, onde possamos despertar o interesse das crianças, onde haja participação delas, juntamente onde eles possam criar novas músicas, e também sons, se movimentando com liberdade para apresentar o que criaram (FELICIANO, 2012, p. 59).

Trabalhar com música oferece diversas possibilidades de vivência prática para as crianças, como explorar os sons produzidos pelo próprio corpo, como estalar os dedos, vibrar a língua, bater palmas e até mesmo usar os pés para criar ritmos e sons diferentes.

Atividades extras-classe também podem ajudar as crianças a escutarem e identificar diferentes tipos de sons em seu ambiente, como na praça, no parque ou até mesmo nas ruas movimentadas. A música é uma linguagem artística culturalmente organizada e, por isso, é uma prática social que ajuda a desenvolver a criança em diversas áreas, como a socialização, autoestima, equilíbrio e coordenação motora.

A educação musical tem como objetivo educar através da música, pois ela ajuda no desenvolvimento do indivíduo em várias áreas, como alfabetização, inteligência, expressividade, percepção sonora e espacial, além de promover a capacidade inventiva e o raciocínio lógico e matemático.

A música também é um forte desencadeador de emoções e ajuda a aumentar a sensibilidade das crianças e sua capacidade de concentração e memória. Quando trabalhada desde cedo, a música pode estabelecer relações significativas e promover a comunicação entre as crianças através dos sons. O ensino da música se estende por todas as áreas da aprendizagem e pode ajudar na construção de um repertório que influenciará no processo de desenvolvimento da educação.

Qualquer proposta de ensino que considere a diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer a música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 2001, p. 75).

Na educação infantil, a música é frequentemente utilizada como ferramenta de aprendizagem, além de servir como fonte de descontração e diversão para as crianças. O processo de musicalização atualmente é muito diferente do que era no século passado e trabalhar com a música pode estimular a experiência musical das crianças.

Segundo Loureiro (2003), é importante reunir uma grande variedade de fontes sonoras, como objetos sonoros confeccionados com as crianças, brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos e materiais do cotidiano, com cuidado para garantir a segurança das crianças.

O RCNEI destaca a importância de valorizar a escuta musical, integrando-a de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e crianças pequenas. É aconselhável organizar um pequeno repertório que possa ser apresentado às crianças para que elas possam estabelecer relações com o que escutam.

No entanto, a música não deve ser utilizada como pano de fundo permanente, impedindo a valorização do silêncio. Na educação infantil, o trabalho com música deve ser detalhado e acompanhado da ampliação da

capacidade de atenção e concentração das crianças, permitindo o enriquecimento do conhecimento em diversos aspectos referentes a conteúdos e produção musical.

A música tem o poder de criar e liberar emoções e é um recurso educativo poderoso, mas para ser bem utilizada, a criança precisa ter o hábito de expressar-se musicalmente desde cedo, de modo que a música faça parte de sua vida. Visconti e Biagione (2002) destacam que isso pode ser alcançado através de uma abordagem lúdica e criativa que permita às crianças explorarem diferentes sons e ritmos, experimentar diferentes instrumentos e gêneros musicais e expressar-se livremente através da música.

O trabalho com a música deve ser norteado pela vivência dos elementos - ritmo e som – de forma lúdica, dando oportunidade para que o educando sinta, pense e crie, uma vez que esses elementos possuem todo o material necessário para o desenvolvimento físico, afetivo e mental dos alunos.

A música pode ser um estímulo para encorajar as crianças a persistirem na busca por melhorias, não importa qual atividade estejam realizando. As crianças aprendem que o progresso não é algo instantâneo, mas sim um processo contínuo que envolve recomeçar sempre e buscar sempre melhorar. A música pode ser uma ferramenta importante nesse processo, ajudando as crianças a encontrarem motivação para superar desafios e alcançar seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música desempenha um papel fundamental na nossa cultura e está presente em diversas atividades sociais e educacionais do dia a dia. Ela fortalece a conexão entre o corpo e o cérebro, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades motoras e a praticar a voz cantada.

A exposição à música também auxilia as crianças no processo de aprendizagem de tons e palavras. Estudos mostram que a estimulação e a exposição adequadas à música são essenciais para ajudar as crianças a transformarem seu potencial em crescimento musical real.

Além dos benefícios cognitivos, a música na sala de aula pode aumentar o senso de identidade e consciência cultural dos alunos, ensinando-os sobre língua, cultura e história.

Este artigo busca explorar as contribuições da música para a vida das crianças na Educação Infantil e concluiu que a música é um tema relevante e importante para aprimorar a educação nesta fase da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez 1996.

_____. Lei n° 11.274, de 6 fev 2006.

_____. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.

_____. Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

FELICIANO, S. Z. A Música na Educação Infantil. Lins São Paulo, 2012.

PENNA, Maura. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.

SOUZA, Jucimara (ORGs). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

MEIO AMBIENTE X POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA

SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

RESUMO

Este artigo é baseado numa construção de estudos já abordados e mencionados em literaturas diversas sobre meio ambiente e poluição atmosférica, em que aborda conceito sobre o meio ambiente, conceito sobre poluição atmosférica e buscas por alternativas para melhorias da qualidade do ar como conscientização do problema causado pela poluição no ar. O objetivo do artigo é informar e conscientizar a população sobre o conceito de qualidade de vida relacionado a poluição atmosférica bem como a prevenção e busca por alternativas para que haja diminuição da poluição do ar e que melhore a qualidade de vida se que assim seja melhor do que hoje se encontra. Hoje não somente a população brasileira, mas mundial vem sofrendo problemas diversos de saúde como asma, bronquite, pneumonias etc. devido a qualidade do ar que está em péssimas condições a todos os seres vivos, em especial aos seres humanos, que são os próprios causadores desse problema.

PALAVRAS-CHAVE: Poluição Atmosférica; Meio ambiente; Conscientização.

ABSTRACT

This article is based on a construction of studies already addressed and mentioned in various literatures on the environment and air pollution, in which it addresses the concept about the environment, the concept of atmospheric pollution and searches for alternatives to improve air quality as awareness of the problem caused by air pollution. The objective of the article is to inform and raise awareness of the population about the concept of quality of life related to air pollution, as well as the prevention and search for alternatives to reduce air pollution and improve the quality of life, if that is better than it is today. Today not only the Brazilian population, but worldwide has been suffering various health problems such as asthma, bronchitis, pneumonia etc. due to the quality of the air that is in terrible condition to all living beings, especially to human beings, who are the very causes of this problem.

KEYWORDS: Air Pollution; Environment; Awareness.

1. INTRODUÇÃO

Viver em um ambiente com qualidade é um direito de todo e qualquer cidadão como já visto em literaturas diversas e em leis maiores, como a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225º, que garante que a qualidade de vida deve ser promovida juntamente com o meio em que se vive. Mas não é o que acontece ultimamente.

Devido a diversos fatores socioeconômicos, a qualidade do ar vem sendo discutida por diversos órgãos mundiais, federais, estaduais e municipais, sejam órgãos estatais ou ONGs, que ambos procuram melhorias e caminhos para que a qualidade do ar seja melhorada e condições de vida sejam ofertadas a toda população.

Desde os primórdios, o consumo de recursos naturais na Terra vem sendo gastos e conforme passaram os anos, o consumo imediato, as necessidades tecnológicas, o uso inadequado sem planejamento e sem pensar nos itens que podem ser reutilizados, o meio ambiente tem sofrido alterações e muitas vezes desastrosas, evidenciando que a população mundial está sofrendo as consequências de forma despercebida.

Desde a Revolução Industrial, o crescimento exacerbado de empresas industrializadas passou a consumir e produzir sem pensar no desgaste ambiental. É um dos problemas maiores gerados ao meio ambiente está na qualidade do ar, refletida pelo aumento de número de fábricas, de automóveis, pelo desmatamento de florestas, entre tantos outros fatores que serão discutidos na pesquisa.

Um dos elementos mais sofridos é o ar, fonte de energia vital para sobrevivência, mas que vem demonstrando problemas de poluição do meio ambiente a toda população quando evidenciados problemas respiratórios, climáticos que interferem na biossistema.

2. DESENVOLVIMENTO

Para que haja compreensão sobre a poluição e os males causados a toda população mundial, é importante entender conceitos básicos sobre a atmosfera, a composição e formação da atmosfera, a qualidade do ar, fontes causadoras da poluição, os efeitos causados na população mundial. A poluição do meio ambiente pode ser encontrada relacionada aos elementos naturais mais básicos para sobrevivência: água, ar e solo. Nessa pesquisa, o foco será em abordar a poluição voltada para o ar, que o objetivo é manter a vida, mas que ultimamente vem apresentando problemas discutidos por todas as nações mundiais em busca de alternativas para melhoria na qualidade de vida relacionada ao ar com mais qualidade e menos poluição.

2.1 Atmosfera

A atmosfera terrestre, formada há 4 bilhões de anos, por moléculas de gases e poeira que formam os discos que giram em torno do planeta. A atmosfera é uma mistura de gases, com características e aparência inodora e incolor, que forma uma capa ao redor da Terra, composta com vapor d´ água, com o tamanho aproximado de 70 km do solo ao céu. A atmosfera é responsável por regular a temperatura do clima, responsável pela distribuição de água no planeta, protege a Terra contra raios cósmicos e de meteoros, desempenhando um papel importante para o clima, além de desempenhar o papel de proteger a Terra contra os raios ultravioletas, mantém a temperatura média da Terra (GOUVEIA, 2023).

Para Gouveia (2023), a atmosfera é uma capa protetora que impede que grande parte dos meteoros que se aproximam da Terra cheguem em sua superfície, fazendo com que sejam queimados com o atrito e o calor. Enquanto a radiação ultravioleta, que é extremamente nociva aos seres humanos, é filtrada pela Atmosfera.

De acordo com Gouveia (2023), a pressão atmosférica também sofre variações ao longo da superfície terrestre, sendo uma importante variável para as análises meteorológicas, além de ser responsável pelo céu azul durante o dia, pois as partículas difundem a radiação visível neste comprimento de onda.

A atmosfera é composta por alguns gases como: Nitrogênio e Oxigênio em maior quantidade, seguido por Argônio, Dióxido de carbono, Neônio, Hélio, Metano, Criptônio, Óxido nitroso, Hidrogênio, Xenônio, outros componentes gasosos de origem natural e de concentração variável que são: - óxidos de nitrogênio: produzidos pelas descargas elétricas durante as tempestades; - dióxido de enxofre; fluoreto de hidrogênio e o cloreto de hidrogênio (erupções vulcânicas); - sulfeto de hidrogênio: escapa das acumulações de gás natural ou dos vulcões; - ozônio: formado fotoquimicamente ou por descargas elétricas (BRAGA, et al. 2001). Em volume de ar seco, aproximadamente 99% são formados por nitrogênio e oxigênio e 1% por outros gases como 78,08% de nitrogênio, 20,95% de oxigênio 0,93% de argônio, 0,035% de dióxido de carbono, 0,0018% de neônio (BATISTA, 2023; LISBOA, 2014).

Para Riguetto (1999, apud BRAGA, et al., 2001), dois processos naturais geradores de oxigênio estiveram presentes na formação da atmosfera, em que a autora descreve como desassociação da água através da radiação ultravioleta - Reação fotossintética através da radiação infravermelha, em que o CH2O é fundamental para a produção molecular de carboidratos, formadores das células. Ligado, portanto, aos processos biológicos: principal processo formador de O2 (RIGUETTO, 1999 apud BRAGA et al., 2001).

Para Braga et al. (2001), a Atmosfera é responsável por regular a temperatura, igualando aproximadamente a de dia com a de noite: por exemplo, se na lua, carente de atmosfera, durante a exposição do sol a temperatura se aproxima aos 2000C, e ao chegar na noite lunar desce a quase 2000C abaixo de zero. O peso da Atmosfera pode representar um milionésimo do peso total da Terra (BRAGA, et al., 2011).

Para Donn (1978, apud BRAGA et al., 2001), a Atmosfera é medida como uma capa de ar sem um limite superior estabelecido, com densidade que é diminuída com a altura, chegando até a atmosfera solar, abaixo dos 5,5 km, enquanto a outra metade, ¾ da massa da Atmosfera situa-se nos primeiros 11 Km, e mais de 99% de todo o ar se localiza numa faixa de 40 km. Enquanto a pressão atmosférica mede em virtude da gravidade: - A 00C (32 0F) e 76 mm Hg ar 1,3 Kg/m3, os satélites sofrem efeito da “frenagem” com o ar superior, apesar de sua pouca densidade.

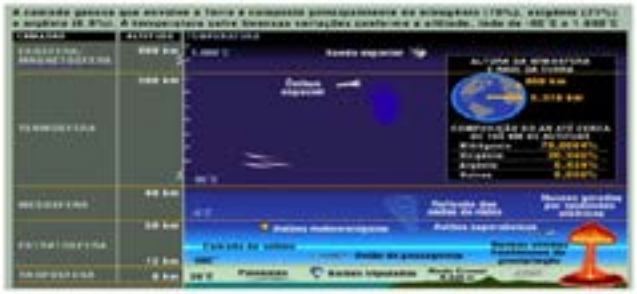
Na troposfera, de acordo com os estudos de Donn (1978, apud BRAGA et al., 2001), existe uma certa concentração de vapor de água, variável com o tempo, em altitude e latitude, com 4% de vapor de água nas zonas tropicais, mas somente uns décimos nos desertos e zonas polares, diminuindo com a altura.

A Atmosfera se divide em seis camadas conhecidas por troposfera, estratosfera, mesosfera, termosfera, ionosfera, exosfera. Para Gouveia (2023), a camada mais próxima da superfície da Terra é chamada de troposfera, com uma média de 12 km. Essa camada corresponde a 80% do peso total da atmosfera e é onde ocorrem os principais fenômenos meteorológicos. A temperatura decresce com a altitude.

Para Gouveia (2023), a próxima é a estratosfera, que se estende até 50 km da superfície, com a temperatura constante que passa a aumentar com a altitude devido a radiação absorvida pela camada de ozônio. Esta camada é responsável por filtrar a radiação ultravioleta e é fundamental para a manutenção dos seres vivos na Terra.

Em seguida aparece a mesosfera, cujo topo se localiza a 80 km do solo. A temperatura volta a diminuir com a altitude, atingindo -100 ºC. Para Gouveia (2023), na termosfera, camada após a mesosfera, ocorre absorção de radiação solar de ondas curtas. A temperatura volta a aumentar, podendo atingir 1500 ºC, seguindo de ionosfera, outra camada com íons que influencia as transmissões de rádio e é a responsável pelo fenômeno da aurora boreal. Por fim, a exosfera, onde a atmosfera vai se tornando vácuo cósmico.

Figura 1: Camadas da Atmosfera



Fonte: Revista Veja, 2005

2.2 Poluição do ar e poluentes

A poluição do ar pode ser definida por qualquer tipo de partículas, compostos gasosos e formas de energia (calor, radiação ou ruído) que não fazem parte da atmosfera como mencionado anteriormente e forem produzidos de forma natural ou pelo homem como erupções vulcânicas, tempestades de areia, incêndios florestais, pólen, esporos de fungos, poeira cósmica ou poeira, atividades industriais, centrais térmicas, refinarias de petróleo, agricultura, queimadas (BATISTA, 2023). Lisboa (2014) complementa sobre os tipos de poluentes afirmando sobre os locais como as refinarias de petróleo, fábricas de papel e de produtos químicos, fundições, veículos motorizados, atividades domésticas, queimadas de florestas e de lixo, além de fontes naturais de um sem-número de gases, vapores e material particulado e que vão constituir a atmosfera do planeta Terra

E os poluentes podem ser definidos como primários (emitidos por algum processo, como (compostos org. voláteis, os hidrocarbonetos etc., SO2, NOx etc.) ou secundários (produzidos por dois ou mais primários, como ozônio - O3, o PBN (peroxibenzolnitrato) e PANperoxiacetilnitrato, todos eles oxidantes fotoquímicos) (LISBOA, 2014).

De acordo com Lisboa (2014), os poluentes podem ser classificados em:

- primários, que se dividem em: partículas finas (menos que 100 µm em diâmetro) como: metal; carbono; alcatrão; resina; polem; fungos; bactérias; óxidos; nitratos; sulfatos; silicatos; etc., e podem dispersar a luz segundo leis físicas estabelecidas; catalisar reações normalmente lentas devido à alta superfície específica; formar núcleos de condensação e coalescência de outras partículas e gases; gerar alta toxicidade para plantas e animais ou corrosivos de estruturas metálicas; e se radioativas podem provocar mutações genéticas; como partículas que sofrem atração gravitacional e eletrostática, sujando tecidos, edifícios, etc.; causar efeitos adversos à saúde ao exceder 80 µg / m3 em média (LISBOA, 2014).

- Partículas grosseiras (maior que 100 µµm em diâmetro), apresentam os mesmos problemas em grau diminuído, atração gravitacional mais efetiva; encontra limites nos mecanismos fisiológicos de defesa dos animais e homem; permitem muito menos oportunidade para reações com outros componentes do ar poluído (pequenas superfícies específicas); causam menos incômodos a população (LISBOA, 2014).

- Compostos orgânicos: Hidrocarbonetos aromáticos e olifáticos, saturados e insaturados e seus derivados, oxigenados e halogenados, emitidos como vapores ou até gotículas. Muitos estão associados aos odores - alguns são associados a câncer (LISBOA, 2014).

- Compostos de enxofre inorgânicos: Óxidos de enxofre: emissão mundial de SO2 = 80 µ 106 ton./ano; queima do carvão; refino do petróleo; fundições primárias de cobre, zinco e chumbo; causam efeitos adversos sobre a saúde, visibilidade, materiais vegetação segundo sua proporção no ar (LISBOA, 2014).

- Compostos de nitrogênio: principais - NO, NO2 e NH3 (LISBOA, 2014).

- Óxidos de carbono, monóxido de carbono (CO) - queima de combustível. EUA (1962) µ 100 µ 106 ton./ano; efeitos nocivos à saúde, dióxidos de carbono (CO2) - influencia a longo prazo no aumento da temperatura da Terra (LISBOA, 2014).

- Compostos halogenados: Derivados de hidrocarbonetos pela substituição de um ou mais hidrogênios por halogênios (F, Cl, Br, I). São corrosivos e irritantes, e os fluoretos metálicos têm propriedades tóxicas, que tem se manifestado em danos a colheita e a agropecuária (LISBOA, 2014).

- Poluentes secundários: Ar poluído- química e fisicamente instável em função da concentração relativa dos reagentes; grau de foto ativação; parâmetros meteorológicos; influência da topografia local; umidade relativa (LISBOA, 2014).

2.3 Consequências da poluição do ar

Como é percebido por toda a população, o ar está cada vez mais poluído, e todos sem exceção têm sofrido com a emissão de poluentes, seja de forma natural ou não. O fato é que são diversos os problemas causados pela emissão de poluentes no ar.

Lisboa (2014) afirma em seus estudos sobre a importância do ar na vida de qualquer ser vivo, em que todos podem viver sem alguns itens naturais e o corpo vai se adaptando, porém sem o ar é inviável como pode ser visto:

O homem consome cerca de 15,0 Kg de ar por dia, em contraste com 2,0 Kg de água e 1,50 Kg de alimentos. Ele pode recusar água ou alimento suspeito, porém não consegue fazer o mesmo em relação ao ar polu-

ído. Ele pode viver 5 ou mais semanas sem alimento, 5 dias sem água, não sobrevive a mais de 5 minutos sem ar (LISBOA, 2014).

Para Lisboa (2014), os efeitos causados pela poluição são diversos como: efeitos tóxicos sobre o ser vivo e os animais; efeitos desagradáveis dos maus odores; efeitos sobre os materiais; efeitos sobre as propriedades da ATM; efeitos sobre a vegetação; efeitos econômicos.

Para Gouveia (2023), a poluição atmosférica causa impactos negativos na saúde humana, no clima e no meio ambiente. E um dos efeitos maiores é o efeito estufa e consequentemente o aquecimento global. Outra consequência da poluição é a chuva ácida, que apresentam gases e partículas formadores da chuva e que podem ser transportados por quilômetros de distância da fonte emissora.

Um dos maiores problemas enfrentados pela humanidade ultimamente tem sido o aquecimento global, como consequência da poluição do ar, que está desencadeando outros fatores ambientais no meio ambiente provocando chuvas, alagamentos, deslizamentos de terras, derretimento das geleiras entre outros.

Para Silva e Paula (2009), aquecimento global pode ser definido como natural, causado pela própria natureza e antrópica, causada pelo homem, como consequência de poluição atmosférica por fatores externos:

O aquecimento global é um fenômeno climático de larga extensão, (...). Fatores externos são antropogênicos e relacionados a emissões de gases-estufa por queima de combustíveis fósseis, principalmente carvão e derivados de petróleo, indústrias, refinarias, motores, queimadas etc. (SILVA e PAULA, 2009).

A poluição do ar mata e muitas vezes de forma lenta. Um dos componentes mais agressivos é o monóxido de carbono. Para Lisboa (2014), o monóxido de carbono (CO) é o contaminante do ar mais abundante da camada inferior da atmosfera. Outros poluentes também são encontrados em abundância na Atmosfera e podem ser nocivos também como: óxidos de nitrogênio, óxidos de enxofre, dióxidos de enxofre, hidrocarbonetos (especialmente em áreas urbanas), o ozônio (o mesmo que exerce um efeito benéfico na alta atmosfera, protegendo-nos dos raios ultravioleta), chumbo, aldeídos e material particulado.

Para Lisboa (2014), todos esses componentes podem ser prejudiciais e muito nocivos a todos os seres vivos, em especial aos seres humanos, e podem se manifestar através de sintomas diversos como: dores de cabeça; desconforto; cansaço; palpitações no coração; vertigens; diminuição dos reflexos (especialmente pela ação do monóxido de carbono, que em concentrações elevadas, pode conduzir à morte); irritação dos olhos, nariz, garganta e pulmões (óxidos de nitrogênio); infiltração de partículas nos pulmões, inclusive podendo formar ácido sulfúrico (óxido de enxofre); asma aguda e crônica; bronquite e enfisema (dióxido de enxofre); câncer (hidrocarbonetos); destruição de enzimas e proteínas (ozônio); degeneração do sistema nervoso central e doenças nos ossos, principalmente em crianças (chumbo); entre outros.

O Brasil é um dos principais causadores de aldeídos encontrados no álcool. Como pode ser visto na imagem abaixo, além da apresentação de outros componentes encontrados na Atmosfera também. Para Lisboa (2014), o principal causador componente da poluição atmosférica é o monóxido de carbono produzido pela frota de veículos, devido ao crescimento e desenvolvimento da indústria automobilística, do baixo preço do petróleo e da expansão da malha rodoviária e da malha urbana (LISBOA, 2014).

Figura 2: Poluentes e consequências



POLUENTES	EFEITOS
ÓXIDOS DE ENXOFRE SO_x (*)	- irritação do aparelho respiratório e conjuntiva (vias aéreas superiores e garganta) - estudos epidemiológicos mostraram relacionar o aumento da mortalidade e morbidade, quando a concentração de SO_2 e MP atinge valores determinados (morte ou doentes sensíveis) - broncoconstrição no aumento da resistência pulmonar e passagem do ar - tosse, vômito, queimadura dos olhos e pele - danos sobre a vegetação • redução da resistência às pragas • ressecamento dos tecidos das folhas e descolorimento destas • alteração do processo fotossintético - danos sobre os materiais • corrosão em metais • descoloração de pinturas • envelhecimento e desintegração da superfície dos couros • tinta o papel quebradiço • redução da resistência à tensão e formação de rasgos em tecidos • deterioramento em couros
MATERIAL PARTICULADO - MP -	- incômodo à população - diminuição da visibilidade - doenças pulmonares (asma, bronquite); morte de doentes sensíveis) - presença de oligoelementos, carcinogenético potencial - corrosivo - interfere na fotossíntese das plantas
MONÓXIDO DE CARBONO - CO -	- aumento do nível de carboxemoglobina no sangue levando a stress, deficiência na capacidade psicomotora, dor de cabeça, tontura, alucinação, depressão, sonho, coma, asfixia e morte
DIÓXIDO DE CARBONO - CO_2	- influência a longo prazo no aumento da temperatura da terra e fenômenos relacionados - asfixia, morte
DIÓXIDO DE NITROGÊNIO - NO_2 (gás marrom)	- tosse e catarro, dispneia, dor no peito, edema pulmonar, irritação nos olhos, lacrimejo
AMÔNIA - NH_3 (gás incolor que em grande quantidade apresenta-se-a a fumaça branca)	- irritação nos olhos, nariz e garganta, dispneia espasmos bronquiais, dor no peito, edema pulmonar, queimadura na pele
GÁS SULFÍDRICO (cheiro de ovo)	- irritação do sistema respiratório, tontura, irritação da vista, convulsões, coma e morte
OZÔNIO	- irritação dos olhos e mucosas, edema pulmonar, doença respiratória crônica

Fonte: Controle da Poluição Atmosférica – Cap. 3 Efeitos da Poluição Atmosférica – ENS/UFSC (LISBOA, 2014)

Os efeitos sobre a saúde podem ser percebidos por problemas relacionados a vias aéreas, ao sistema digestivo e cutâneo. Os problemas de saúde são gradativos e são apresentados devagar. Por exemplo, alergias que muitas vezes são crônicas e vão ganhando força conforme o tempo passa, chegando a evoluir em pneumonias, problemas cardiorrespiratórios e alergias de pele e/ou câncer.

Percebe-se que os problemas são enormes causados pela população mundial.

Embora haja estudos sobre os impactos causados pela poluição atmosférica que não se esgota nessa pesquisa, há muito o que se feito pela própria população.

3.1 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 como revisão de literatura.

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.

3.2 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, limitações, causas, consequências e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a poluição do ar e qualidade de vida a toda população mundial.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. 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 na aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver em um ambiente com qualidade como visto anteriormente é um direito de todo e qualquer cidadão, mas garantir essa qualidade tem sido alvo de discussão em relação a poluição do ambiente, mais específico, a qualidade do ar, que deve garantir a vida de todo e qualquer ser vivo.

Devido a diversos fatores socioeconômicos, a qualidade do ar vem sendo modificada e diversos problemas relacionados a saúde vem sendo apresentados, muitos deles causando a morte de indivíduos.

Desde muito antigamente, o consumo de recursos naturais na Terra vem sendo gasto e conforme passaram os anos, o consumo imediato, as necessidades tecnológicas, o uso inadequado sem planejamento vem tomando força a situações desastrosas na vida dos seres humanos, e pesquisas apontam as consequências relacionadas a saúde dessas pessoas.

Órgãos competentes e ONGs têm procurado ofertar conscientização e medidas que visam melhorar essa qualidade de vida a todos, mas o meio ambiente em si tem sofrido alterações e muitas vezes desastrosas, evidenciando que a população mundial está sofrendo as consequências de forma despercebida, como essas doenças apresentadas na pesquisa, ainda são imperceptíveis, somente quando há óbito, a situação parece ser pensada.

Um dos elementos mais sofridos e poluídos pelo crescimento da sociedade e consumo dos meios é o ar, fonte de energia vital para sobrevivência, e conclui-se que ainda há muito o que ser feito diante de um mundo capitalista, tecnológico e que visa um consumo imediato e exacerbado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 fevereiro. 2023.

BATISTA, Carolina. Atmosfera terrestre: o que é, camadas, composição e importância. 2023. Disponível em: Atmosfera terrestre: o que é, camadas, composição e importância - Toda Matéria (todamateria.com.br). Acessado em: 03 abril, 2023.

GOUVEIA, Rosimar. O que é Atmosfera? 2023. Disponível em: O que é Atmosfera? - Toda Matéria (todamateria.com.br) Acessado em: 03 abril, 2023.

LISBOA, Henrique de Melo. Controle da Poluição Atmosférica. Disponível em: UNIDADE I (asces.edu.br). Acessado em: 03 abril, 2023.

EXPLICANDO A ARTE: UMA INICIAÇÃO PARA ENTENDER E APRECIAR AS ARTES

SIMONE DOS SANTOS CERQUEIRA

Resumo

A arte faz parte da nossa cultura. Deve ser dada importância pelo povo. É a expressão das ideias criativas e imaginação. Tem formas diferentes, como artes visuais, escultura, música, literatura, teatro, filmes e outras maneiras pelas quais os artistas escolhem como um meio para o seu trabalho. O importante é que eles são capazes de colocar sua imaginação e ideias em algo tangível - embora elas estejam sujeitas à compreensão e apreciação de outras pessoas. E quando os membros de uma sociedade continuam fazendo isso, existe uma psique coletiva de um período ou geração em particular. A arte transcende o tempo. Ele transcende o artista responsável por sua criação. Ele quebra barreiras e vai além delas para poder compartilhar sua mensagem e falar de seu significado. A arte se eleva acima da linguagem, classe, religião, gênero, e outros fatores que parecem dividir o mundo. A arte une as pessoas. Provoca reações e emoções diferentes, mas todos podem concordar que os leva a pensar, sentir e agir. A arte existe para lembrar dos valores que se defende. Entender e apreciar a arte faz perceber que todos podem vir de diferentes esferas da vida, mas há algumas coisas que são inegavelmente comuns a todos como amor, amizade e liberdade.

Palavras-chave: Arte; Educação; Entendimento.

INTRODUÇÃO

A arte é frequentemente considerada o processo ou produto de organizar deliberadamente elementos de uma maneira que agrada aos sentidos ou emoções. Abrange uma ampla gama de atividades humanas, criações e formas de expressão, incluindo música, literatura, cinema, escultura e pintura. O significado da arte é explorado em um ramo da filosofia conhecido como estética.

A arte é geralmente entendida como qualquer atividade ou produto realizado por pessoas com um propósito comunicativo ou estético - algo que expressa uma ideia, uma emoção ou, mais geralmente, uma visão de mundo.

É um componente da cultura, refletindo substratos econômicos e sociais em seu design. Ela transmite ideias e valores inerentes a todas as culturas através do espaço e do tempo. Seu papel muda com o tempo, adquirindo mais um componente estético aqui e uma função socioeducativa lá.

A definição de arte é aberta, subjetiva, discutível. Não há acordo entre historiadores e artistas, razão pela qual nos resta tantas definições de arte. O próprio conceito mudou ao longo dos séculos.

A própria noção de arte continua hoje a provocar controvérsia, sendo tão aberta a múltiplas interpretações. Pode ser entendida simplesmente como qualquer atividade humana ou qualquer conjunto de regras necessárias para desenvolver uma atividade. Isso generalizaria o conceito além do que normalmente é entendido como artes plásticas, agora ampliado para abranger áreas acadêmicas. A palavra também tem muitos outros usos coloquiais.

1. O NOVO CONCEITO DE ARTES

Embora a definição de arte tenha mudado ao longo dos anos, o campo da história da arte se desenvolveu para permitir categorizar as mudanças na arte ao longo do tempo e entender melhor como a arte molda e é moldada pelos impulsos criativos dos artistas. Ter uma sólida compreensão da história da arte, então, é importante.

Segundo Coli (1989, p. 12), arte é algo que se faz, um verbo. A arte é uma expressão dos pensamentos, emoções, intuições e desejos, mas é ainda mais pessoal do que isso: trata-se de compartilhar a maneira como se experimenta o mundo, o que para muitos é uma extensão da personalidade, a comunicação de conceitos íntimos que não pode ser fielmente retratada apenas por palavras. E, como as palavras por si só não são suficientes, é preciso encontrar outro veículo para levar a intenção do artista.

As obras de arte podem provocar um sentimento de admiração ou cinismo, esperança ou desespero, adoração ou despeito; a obra de arte pode ser direta ou complexa, sutil ou explícita, inteligível ou obscura; e os assuntos e abordagens para a criação da arte são limitados apenas pela imaginação do artista. Consequentemente, acredita-se que definir arte com base em seu conteúdo é uma empresa condenada.

Para Oliveira (2007, p. 26), o estudo da arte, é a alegação de que há um distanciamento ou distância entre as obras de arte e o fluxo da vida cotidiana. Assim, as obras de arte surgem como ilhas de uma corrente de preocupações mais pragmáticas. Quando a pessoa sai de um rio e entra em uma ilha, chega ao seu destino. Da mesma forma, a atitude estética exige que se trate a experiência artística como um fim em si: a arte pede que se chegue vazios a preconceitos e se atenda à maneira pela qual se experimenta a obra de arte.

Segundo Fischer (1987, p. 97), embora

uma pessoa possa ter uma "experiência estética" de uma cena, sabor ou textura natural, a arte é diferente na medida em que é produzida. Portanto, a arte é a comunicação intencional de uma experiência como um fim em si mesmo. O conteúdo dessa experiência em no contexto cultural pode determinar se a obra de arte é popular ou ridicularizada, significativa ou trivial, mas é arte de qualquer maneira.

2. A ORIGEM DA ARTE

Como relata Duarte Junior (1994, p. 15), desde que foram descobertas diferentes e diversas representações artísticas que foram preservadas da pré-história até o presente, estudos intensivos foram realizados sobre as características das obras de arte e a data de origem de cada uma dessas obras artísticas. É por isso que foram lançadas milhares de hipóteses que buscam responder a todas as perguntas feitas sobre a origem e o significado da arte. É por isso que a grande maioria das pessoas está ciente do que é arte ou dos tipos de arte que existem, mas nunca se perguntou qual é a origem da arte.

A arte é uma habilidade inata que os artistas possuem, com os quais podem criar e desenvolver várias coisas, como uma pintura, um poema, uma melodia, entre outras. É por isso que se diz que a arte é uma representação dos sentimentos e emoções que a nossa alma tem. Segundo Tabosa (2005, p. 04), a arte é quase tão antiga quanto o homem, cerca de 30.000 anos atrás, se originou; portanto, a origem da arte pode ser rastreada até o período paleolítico.

Desde que foram as primeiras representações artísticas, ou seja, a arte surge na Idade da

Pedra. No entanto, até vários anos atrás, havia uma teoria que dizia que a arte se originou no Paleolítico Superior como uma criação característica apenas do Homo Sapiens Sapiens, ou seja, essa teoria localizou o início da arte há mais de 40.000 anos na Europa. Mas essa teoria foi rejeitada desde alguns anos atrás, representações artísticas com muito mais antiguidade foram encontradas em outros continentes, como Austrália e África.

Portanto, desde que essas manifestações artísticas foram encontradas, surgiu outra teoria que diz que a origem da arte é um conceito muito universal, no qual a possibilidade de que o homem neandertal, ou seja, Homo neandertalenses, também possa realizar obras de arte. Segundo Azevedo (2007, p 42), as primeiras representações artísticas não coincidem com o conceito que se tem hoje do que é arte, ou seja, são representações do que hoje se chama de artes aplicadas. Portanto, o que se conhece hoje pela arte pode ser uma representação de todas as obras que têm uma função estética e cuja coleção é um conceito moderno, com apenas alguns séculos de idade e, portanto, não se manifesta nos povos tradicionais. No entanto, se falar de uma grande característica, deve-se enfatizar que o início da arte são todas as pinturas rupestres encontradas, as figuras e outros produtos que foram esculpidos, chamados arte de móveis, e podemos dizer que eles também incluem monumentos megalíticos.

Todos os especialistas e pesquisadores concordaram que a arte que existia na pré-história era totalmente instrumental e, portanto, foram desenvolvidas com funções específicas. No entanto, existe uma dificuldade em tentar descobrir o significado real ou a utilidade que ele possuía, embora existam várias teorias sobre a origem da arte e, portanto, é impossível saber exatamente quando ela se originou, o significado que ela tinha e o que ela possuía. utilidade que tinha.

Para Canclini (1984, p. 19), uma das maneiras mais úteis de obter teorias validadas sobre a origem da arte e seu significado é tentar encontrar povos tradicionais. Essas cidades continuam a realizar artesanato e arte semelhantes às obras de arte encontradas nos tempos pré-históricos e simplesmente perguntam como elas fazem as obras de arte e tentam conhecer um pouco mais sobre elas. Dessa forma, muitas obras foram descobertas, um exemplo da caverna de Altamira, esta obra de arte apresenta características de uma pintura ritual que é realizada por xamãs para tentar se apossar da força do animal. Embora ainda não se saiba exatamente se essas pinturas foram as primeiras representações e, portanto, não se sabe exatamente quando a arte se originou.

3. OS OBJETIVOS DA ARTE

Segundo Azevedo (2007, p.96), o objetivo mais antigo da arte é um veículo para rituais religiosos. Desde as pinturas rupestres pré-históricas da França até a Capela Sistina, a arte serviu à religião. Durante séculos, a Igreja foi o principal patrocinador dos artistas. Nas sociedades tradicionais ainda hoje, o objetivo principal da arte é religioso ou cerimonial. A arte sempre serviu como propaganda ou comentário social. Imagens de propaganda são tentativas de convencer-nos a determinados pontos de vista ou ações promovidas por instituições públicas ou privadas, como partidos políticos, lobistas, governos ou grupos religiosos.

Para Bausbaum (1987, p. 36), a arte pode ser simplesmente um meio de registrar dados visuais - dizer a "verdade" sobre o que se vê. Após o Renascimento, os artistas se preocuparam com novas formas de capturar a realidade, como o uso da perspectiva linear e o realismo possível através do uso da técnica de pintura a óleo. Com o tempo, artistas como Courbet e Cézanne (e muitos que os

seguiram) começaram de várias maneiras a desafiar a ideia básica do que é uma imagem ser verdadeira e real.

A arte também pode ser vista como agradável à beleza que cria os olhos. No entanto, a ideia de beleza, como a de verdade, foi desafiada na era moderna. Ao mesmo tempo, esperava-se que o artista retratasse a perfeição - ideais elevados e nobres de beleza. No entanto, à medida que a sociedade se tornou mais industrializada e democrática, muitas pessoas pensativas começaram a ampliar suas noções do que poderia ser belo. Por exemplo, Rembrandt podia comemorar a qualidade tátil da tinta e da cor em sua imagem de um lado da carne, e Courbet e Millet podiam ver a beleza na vida dos camponeses comuns.

Segundo Lowenfeld e Brittaina (1970, p. 45), arte também é um meio poderoso de contar histórias. Este era um dispositivo comum da arte religiosa da Idade Média, por exemplo, nos afrescos de Giotto da Igreja de San Francesco de Assisi, onde sequências de painéis eram usadas para contar histórias das Escrituras ou vidas de santos. É também o grande presente de Norman Rockwell, que teve a capacidade de contar histórias poderosas e sutis sobre pessoas e eventos comuns, em apenas uma imagem. Uma imagem vale mais que mil palavras. A arte pode transmitir emoções intensas. O poder expressivo da arte pode ser visto de maneira literal na captura da expressão facial e da linguagem corporal. Certas artes religiosas e obras de expressionistas como Munch ou Kirchner são carregadas de emoções poderosas. Picasso, em obras como Guernica (também um exemplo de poderoso comentário social e narrativa), é capaz de comunicar emoções intensas. Isso é realizado de várias maneiras pelo uso de cores, luzes, formas e / ou outros elementos dramáticos ou exagerados.

Para Oliveira e Freitag (2008, p. 120), uma das principais funções da arte é interpretar o assunto em questão. O assunto não muda muito com o tempo. Embora o novo assunto tenha evoluído, a condição humana, a natureza e os eventos continuam a capturar a atenção dos artistas. A mídia usada mudou relativamente pouco; embora novos materiais tenham surgido neste século, a mídia convencional continua sendo usada. Também não se pode dizer que a qualidade ou mérito artístico das obras de arte aumentou ou diminuiu com o tempo. No entanto, ao longo do curso da história, à medida que a sociedade mudou, também mudou a interpretação de assuntos específicos.

Um retrato executado por Matisse em 1907 não poderia ser confundido com um retrato de Van Dyck Mesmo na paisagem de 1630, é reinterpretada no contexto de um mundo em mudança. Cada trabalho é uma expressão do sujeito no contexto dos valores, cultura e eventos de sua época específica.

4. AS DIFERENTES FORMAS DE ARTE

Para Danto (2004, p. 10), é através da arte que somos capazes de comunicar com o mundo nossos sentimentos internos e nossa imaginação que simplesmente existe dentro de nossas cabeças. Existem diferentes tipos de arte, como escultura, pintura, literatura, design, música, dança, teatro, fotografia e cinema.

Artes Visuais: O desenho é uma representação de qualquer forma ou item à mão, por meio de caneta, lápis, carvão etc. Os desenhos são uma representação daquilo que vemos. Um desenho pode ser subjetivo, demonstrando pensamentos e emoções que podem ser todos abertos à interpretação e que estão no cérebro desse artista. (HEIDEGGER, 1992). As pinturas são agrupadas com base no design em que são criadas, além do gênero e principal objeto dessa pintura. Ainda assim, vida, paisagens marinhas, paisagens, arte abstrata e pop seriam. Além disso, o tipo de moderado usado para a pintura, como cores acrílicas, pastéis, aquarelas e carvão, juntamente com a superfície em que é pintado enquanto é papel ou tela. As esculturas também serão um dos vários tipos de arte que se enquadram nas artes visuais. Esculturas podem ser descritas como uma forma de arte que utiliza substâncias como rocha, argila ou madeira. O trabalho de compor letras de uma maneira que pareça visualmente atraente é descrito como caligrafia. (HEIDEGGER, 1992).

A caligrafia é uma forma de arte que é o valor que é ótimo e pode ser muito procurada. Para obter caligrafia, é frequentemente utilizada uma caneta de caligrafia específica com uma ponta nivelada ou pincéis embebidos em tinta.

(PANOFSKY, 1989).

Fotografia é a arte de criar uma imagem do objeto em uma imagem fotográfica. Existem vários tipos de fotografia, desde fotografia de comida a fotografia de casamento, fotografia de animais selvagens, fotografia de estilo e muito mais. (PANOFSKY, 1989).

Arte aplicada: A arquitetura pode ser categorizada como arte empregada ou comercial. A construção e o design de alguma estrutura podem parecer uma maravilha da ficção matemática, mas o design fantástico é uma espécie de obra de arte. Design de moda é a arte de roupas de grife que são esteticamente agradáveis, além de funcionais. O design de moda implica trabalhar com tipos únicos de designs e tecidos projetados para roupas. (COLI, 1989). O layout das joias também é um tipo distinto de arte e inclui a aparência de peças complexas de joias, de metais, plásticos ou madeira. Os metais empregados principalmente para o design de joias incluem prata, ouro, níquel, alumínio, etc. (COLI, 1989).

Qualquer item feito de madeira que

seja esteticamente agradável aos olhos, além de prático, é conhecido como artesanato em madeira. Artigos de decoração e móveis foram casos de madeira. O design pode ser curvado em madeira ou peças de madeira podem ser combinadas em artesanato em madeira. (VAZ, 2001).

Artes cênicas: A dança é um tipo de comunicação não verbal e o movimento do corpo humano é visualmente agradável e compatível. A dança, além das clássicas, é uma espécie de arte. A ação de fazer som com toda a voz de forma rítmica, a fim de agradar aos ouvidos e também popularmente conhecido como canto. (VAZ, 2001).

O uso de instrumentos musicais frequentemente acompanha o canto. Existem vários estilos de canto que variam de clássico, clássico, contemporâneo, country, pop, etc. O teatro, como um tipo de arte, se desenvolveu desde os tempos medievais para se tornar um dos maiores modos de diversão. Artistas de teatro se apresentam diante da plateia. (VAZ, 2001).

A IMPORTÂNCIA DA APRECIAÇÃO A ARTE

A arte é dinâmica, com novas tendências e estilos emergindo em ritmo acelerado. No entanto, a tentativa final do artista é que ele fale com o espectador em um nível pessoal e possa ser interpretado de várias maneiras. A arte abre o fluxo do subconsciente e pretende tocar pessoalmente todas as pessoas que o encontrarem.

Segundo Gasparin (1994, p. 38), a apreciação da arte é extremamente relevante por várias razões. É uma boa maneira de entender a história por trás do trabalho e o período em que a peça se originou. Os artistas geralmente refletem os problemas que enfrentam e os problemas da sociedade em seu trabalho. Ao analisar e colocar-nos na mente do artista, podemos estudar melhor como a sociedade funcionava de maneira diferente, em comparação com agora. Podemos simpatizar e nos relacionar com os problemas que eles enfrentaram em nível pessoal.

A arte visa estimular o pensamento e a conversa entre seus espectadores. Ao refletir sobre uma obra de arte, mergulhamos em nossas próprias experiências e nostalgia; assim, uma obra de arte significa algo diferente para cada pessoa que a encontra. A apreciação da arte ajuda a

abrir a mentalidade das pessoas, ao ouvir diferentes perspectivas e pontos de vista, bem como interpretações da arte, encoraja uma conversa ponderada e o entendimento de que há mais de uma abordagem para tudo.

Conforme Azevedo (1987, p. 31), a arte é para expressar algo que nós mesmos nos sentimos incapazes de expressar ou transmitir. Através do seu meio visual, evoca sentimentos de alegria, tristeza, raiva e dor. É por isso que a apreciação da arte é tão importante para trazer esse elemento final para concluir o trabalho, e essa é a nossa interpretação. Nossa perspectiva dá vida à obra de arte à medida que muda para todas as pessoas ao seu redor.

É importante promover a apreciação e a análise da arte, pois ela nos ajuda a valorizar a arte em como ela nos atrai e o que significa para cada pessoa. Ele investiga a história e a história por trás da arte, bem como um olhar sobre a vida dos artistas. Permite analisar criticamente um trabalho, ao longo de linhas de design, domínio e técnicas. Mais importante, porém, a apreciação da arte estimula o pensamento e a análise, provoca um indivíduo a olhar além do que aparece nos olhos e abrir nossa mente para as visões dos outros.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

No ensino, arte pode ser considerada uma ferramenta de aprendizagem voltada para uma linguagem especial, o que possibilita na educação infantil a oportunidade da criança se expressar de formas variadas e trabalhar o lado criativo de cada uma.

Para Reis (2003) a arte pode criar possibilidades de desenvolvimento para cada pessoa, seja na forma pessoal ou no grupo ao qual está inserido. Dessa forma pode-se considerar que a

educação artística e as formas de expressões devem fazer parte do ser humano desde o princípio.

Sousa (2003), menciona que a arte é considerada uma base sólida para a lógica, e deve ser objetiva.

O contato com a arte cria nos alunos o despertar e a compreensão do espaço no qual possam criar análises pessoais das realizações de atividades, capacitando os para que possam analisar, interpretar e desenvolver diversidades específicas na área da educação artística.

"É no cotidiano que tanto os conceitos culturais, quanto os sociais são desenvolvidos pela criança, como por exemplo, o de gostar, desgostar, da beleza, da feiura, elaborando assim de maneira ativa, a criança interage vivamente com as pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p 42).

Em um outro aspecto, a arte pode ser vista como algo totalmente estético. Hom (2007, p. 14)), defende que a arte envolve uma parte ligada a estética e deve ser vista de uma forma metodológica, uma vez que a educação estética tem pontos em comum com a espiritualidade. Considerando as teorias psicológicas, Sousa (2003) acredita que elas seguem o mesmo rumo da teoria clás-

sica, o que significa que existe uma elevação espiritual e moral, mas nega envolvimento com qualquer tipo de entidade divina, considerando que faça parte do sistema psicológico da humanidade.

Sousa (2003) ainda se refere as teorias socioculturais como a expressão cultural da sociedade, ou seja, a arte busca reter a realidade ao mesmo tempo que visa entregá-la como herança ao futuro.

Nas teorias representativas, Sousa (2003) cita que a arte deve significar a realidade, tendo como base teorias neoclássicas que envolvam natureza e realidade.

De acordo com Holm (2007), quando se trabalha com crianças, a arte é algo que não deve acontecer de forma isolada, ela engloba diversos fatores como equilíbrio, controle, ouvir, pensar, e segurança para que a criança consiga experimentar e desenvolver-se. A arte na educação infantil representa a entrega, e o livre arbítrio de fazer com que haja o direito da liberdade de expressão, com a estética que lhe é singular e apresentada de diversas formas. As teorias em si buscam objetivar a ideia de que a imaginação é a principal responsável por transmitir a verdadeira arte, pois é considerado algo novel e incomum. A escola é o espaço que se destina todo planejamento, confecção e cumprimento dos trabalhos voltados para as atividades educacionais.

Quando nos referimos a escola, não nos limitamos apenas no que se refere a espaço, mas todo um preparo pedagógico e técnico que é composta por coordenadores, professores, diretores e alunos.

A escola estabelece suas metas a partir de propostas pedagógicas, buscando o êxito escolar dos alunos. Dessa forma é necessário observar o que o aluno possui de diferente, averiguando suas competências e habilidades.

Dentre as competências e habilidades que o professor precisa analisar, estão as relacionadas com o cunho artístico. Para Almeida e Ferreira (2001, p. 21), a arte é a capacidade humana de criação plástica ou musical, habilidade ou representação, produção e engenho.

A possibilidade de oferecer aos alunos uma educação com arte, é pensar antes de mais nada na possibilidade de desenvolver seu potencial de criar. É dessa forma que a escola cria uma ligação entre o que a sociedade propaga e o objetivo de o aluno desenvolver atividades que demonstrem sonhos e vontades.

A escola é considerada o espaço de manifestações artísticas que integram funções importantes do ensino da arte. O século XX foi considerado o período onde chegaram à conclusão de que a arte é fundamental para potencializar as habilidades das crianças e foi possível a reflexão sobre qual o lugar das artes na educação.

A LDB de n° 5.692 inclui a arte como Educação Artística no currículo escolar, sendo vista como uma atividade educativa e não apenas como uma simples matéria. Em 1996 a própria LDB tornou obrigatório o ensino de artes, contudo para que a legislação se cumpra é preciso que as escolas encarem os obstáculos e notem a arte como uma ferramenta de aprendizagem eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é a representação física das visões, crenças e práticas de uma cultura. Reflete as essências das pessoas através de desenhos, pinturas, esculturas, adornos corporais e folclore. A arte pode ajudar a entender uma cultura que, de outra forma, seria difícil de se relacionar, uma vez que atinge as pessoas em um nível emocional básico. Embora a arte também possa variar muito entre as culturas, ela pode ser ao mesmo tempo um meio que preenche a lacuna entre as culturas. Pode ser usado para representar as crenças centrais de uma sociedade. A arte também pode ser usada pelas sociedades para expressar poder, prestígio e classificação. O entendimento e a apreciação artística podem ser considerados como a área ou o conhecimento que estuda e valoriza as diferentes manifestações artísticas que o homem realizou ao longo de sua história. Seu objetivo é entender a arte como uma atividade inerente ao desenvolvimento de toda sociedade humana na cultura.

A apreciação, o entendimento e a análise crítica de uma obra de arte obedecem a uma necessidade. É ter um interlocutor entre o criador e o público. Não é um intermediário, como é o caso da sala de exposições ou do dono da galeria, mas a função crítica responde à interpretação especializada, de modo que quem contempla uma obra de arte recebe ferramentas que permitem uma melhor compreensão da linguagem e o conteúdo do trabalho do artista. Isso significa que o leitor e, em seguida, o espectador, não devem ficar sobrecarregados com excesso de teorias, divagações conceituais ou entupidos de aspas. Deve fazer parte do diálogo entre todos os atores sem perder de vista o fato de que os mais importantes no caso das artes plásticas são pinturas, esculturas,

A apreciação e o entendimento da arte são concebidos como um processo no qual um trabalho único e original, com certos atributos e diferentes tipos de espectadores, está envolvido na busca de avaliações, experiências e significados significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo cami-

nhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

AZEVEDO, Fernando A. G. Multiculturalidade e um Fragmento da História da Arte/ Educação Especial. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2007. p. 95-104.

AZEVEDO, José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.

BAUSBAUM, Ricardo. Guia das Artes 20: Planos Múltiplos. São Paulo: Atlas, 1987. CANCLINI, Néstor García. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

COLI, Jorge. O que é arte. 10ª edição, São Paulo: Brasiliense. 1989

DANTO, A. C. (2004). "Crítica de arte após o fim da arte". Tradução M. Gally, L. Aguiar e C. Barbosa. Revista de Estética e Semiótica (Brasília), Ano 3/N.2, 2013.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 3. ed. Campinas:

Papirus, 1994.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo:

Cortez, 1993.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.254 p.

GASPARIN, João Luiz. Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos. Campinas: Papirus, 1994. HOLM. A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo:

Mestre Jou, 1970.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM,2007 OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea das artes. In: MARTINS, Raimundo (Org.). Visualidade e educação. Goiânia, n. 3, p. 117-130, 2008.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes. Lisboa: Editorial Presença, 1989. 439 p.

REIS, R. Educação pela Arte. Lisboa: Universidade Aberta, 2003. SOUSA, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas.1ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget.

TABOSA, Adriana. A perda do conceito original de arte. Oficina Cinema História, Copyright ©, 2005.

VAZ, S. R. O poder da arte. Amae Educando, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO

O presente artigo apresenta a importância do cinema no contexto educacional. A arte fílmica enriquece as experiências de aprendizagem de alunos de todas as idades. O cinema em sala aula propicia um ambiente favorável para a reflexão sobre questões sociais, culturais e éticas, e contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais dos estudantes. O texto aborda a relevância de boas escolhas por parte dos docentes, considerando o tema, a faixa-etária dos alunos e as propostas curriculares. A importância deste trabalho está em pesquisar e evidenciar a influência do cinema no processo de aprendizagem, e de que maneira ele pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes. A pesquisa expõe o caráter estético presente na sétima arte e os estímulos audiovisuais, que envolvem o espectador, e propiciam reflexão, essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade que os cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a importância do cinema no contexto educacional. Ao longo dos anos, o cinema tem desempenhado um papel fundamental na educação, enriquecendo as experiências de aprendizagem de estudantes de todas as idades. O texto expõe brevemente o surgimento do cinema, a partir da visão de diferentes autores.

A integração do cinema em sala aula como prática social contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais dos estudantes. Ao promover atividades com a arte fílmica, é possível realizar discussões e oportunizar um ambiente propicio para a reflexão sobre questões sociais, culturais e éticas, fatores esses que são imprescindíveis para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

A sétima arte transpõe barreiras das salas de aula tradicionais, proporcionando uma ferramenta pedagógica eficaz, que envolve, inspira e educa. O cinema é capaz de transmitir conhecimento, estimular o pensamento crítico e promover a compreensão de cultura. O texto aborda a necessidade de preparação das atividades, observando o currículo, faixa-etária, dentre outros fatores, para que a construção de saberes se efetive.

A importância deste artigo está em pesquisar e evidenciar a influência do cinema no processo de aprendizagem, e de que forma ele pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes.

O objetivo do texto é explanar sobre a interligação entre cinema e educação, apresentando como sua abordagem tem potencial para envolver, entreter e transmitir informações de forma agradável, tornando possível a exploração do currículo de maneira inovadora.

Está presente no trabalho uma explanação sobre o caráter estético e os estímulos audiovisuais presentes na arte. As imagens captadas, os sons, a trilha sonora, a atuação dos atores, dentre outros elementos, envolvem o espectador para uma imersão diante da tela. Mais do que entreter, são sensações que conduzem à reflexão e podem despertar o aluno para assuntos relevantes.

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos científicos acerca do tema.

1. A INSERÇÃO DO CINEMA NA ESCOLA COMO PRÁTICA SOCIAL

"Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais." (DUARTE, 2009, p. 16).

A arte fílmica pode ser uma prática social relevante por diversas razões. Filmes representam uma forma de mídia importante, que combina elementos visuais, sonoros e narrativos para transmitir histórias e mensagens. Os filmes podem retratar diferentes lugares, épocas e culturas. Ter acesso a esse conteúdo pode despertar os estudantes para a compreensão sobre as muitas culturas presentes no mundo, ampliando também o seu repertório cultural.

Os currículos brasileiros têm apontado para a necessidade da formação integral do sujeito, e neste sentido, os filmes têm potencial para atingir este objetivo, inspirando os estudantes através dos diferentes estímulos audiovisuais, abordagens temáticas e técnicas de narrativas. As histórias também podem explorar personagens diversos, nas quais os espectadores passam a identificar desafios emocionais, o que contribui para o desenvolvimento da empatia, da compreensão, e da sensibilidade com as experiências do outro.

As propostas pedagógicas com a utilização de filmes estimulam a imaginação dos alunos, e muitos passam a ter o primeiro

contato com os temas abordados. Neste sentido, Fresquet (2013, p. 33), afirma que:

"[...] a imaginação converte-se em condição de ampliar o conhecimento da realidade, por ser capaz de imaginar o que não tem visto e de se basear nos relatos, imagens ou descrições da experiência alheia."

Se nos dias atuais essa ferramenta é reconhecidamente importante no campo educacional, cabe destacar que isso nem sempre foi assim. De acordo com Reina (2019, p. 22; 36), o cinema, em sua origem, era uma atração cujo objetivo era fomentar o lucro. Não havia compromisso com a formação cultural humana, tampouco uma relação dos filmes com a arte. O cinema, em sua origem, era entretenimento para o grande público. A concepção dos filmes como arte aconteceu após alguns anos, e não em sua formação.

Segundo Brandão (2008, p.7) apud Toldo e Lopes (2017, p.171), o cinema passa a ser concebido como arte, a partir do "Manifesto das Sete Artes", escrito por Rioccitto Canudo, documento pelo qual o autor designa o cinema como a Sétima Arte, depois de arquitetura, escultura, pintura, música, dança e poesia. O artigo, de 1912, confere então ao cinema um caráter estético, como linguagem que contemplava um projeto total de arte.

Para Napolitano (2011, p.11), a utilização do cinema no contexto escolar demorou a acontecer, entretanto, o cinema pode sim ser considerado uma arte com aspectos educativos desde o seu surgimento. De acordo com a concepção do autor:

O cinema pode ser considerado uma 'nova linguagem' centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995, a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo em relação às massas trabalhadoras". (NAPOLITANO, 2011, p. 11).

Nos dias atuais, cinema e educação possuem ligações multifacetadas, que podem ser exploradas de várias maneiras para enriquecer a experiência educacional. A sétima arte é uma ferramenta pedagógica que auxilia nas aprendizagens, e sua integração com o contexto estudantil oferece diversos benefícios.

A interligação entre cinema e educação concede uma abordagem capaz de envolver, entreter e transmitir informações de maneira prazerosa, o que torna este recurso uma ferramenta de aprendizagem cada vez mais eficaz nas salas de aula.

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela de cinema (ou visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, do sistema) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (FRESQUET, 2013, p. 9).

A arte fílmica apresenta diferentes histórias e perspectivas, que podem não ser encontradas em currículos tradicionais, e são apresentadas através de uma trama que prende a atenção do espectador. Essa imersão na arte enriquece a compreensão dos estudantes sobre a diversidade de experiências humanas, é uma forma interessante de conhecer novas culturas, e de expandir os horizontes intelectuais.

De acordo com Nepomuceno (2020, p. 7), é fundamental que a escola disponibilize recursos diferenciados, contudo, deve se ter a consciência de que nem sempre isso propicia resultados que contribuam nas aprendizagens dos estudantes. A educação é um processo de construção, que acontece de maneira ininterrupta, e não há receitas prontas para se atingir resultados.

As atividades propostas precisam estar conectadas aos objetivos de aprendizagem presentes nos currículos, para que a construção de saberes se confirme.

A interdisciplinaridade é outro recurso importante nesse processo. Há presente nos filmes uma diversidade de opções que abrangem temas como literatura, história, geografia, matemática, filosofia, sociologia, psicologia, dentre outros. Existe também a possibilidade de aprimoramento das habilidades de línguas estrangeiras, com compreensão auditiva e de vocabulário, dentro de um contexto autêntico da localidade ligada ao cenário do filme. A arte possibilita a integração de diferentes disciplinas e abordagens de maneira mais próxima da realidade do estudante.

Nepomuceno (2020 p. 6), enfatiza que:

Estamos convivendo muitas vezes com a sensação de que as ações que realizamos na sala de aula com os alunos estão quase sempre desalinhadas com relação às suas reais necessidades de aprendizagem – haja vista o cenário atual de mudanças constantes e cada vez mais velozes, bem como o acesso mais facilitado às informações que a

grande maioria das pessoas têm nos dias de hoje, especialmente os alunos.

A tecnologia é cada vez mais próxima dos alunos, e diariamente, docentes buscam novas abordagens para conquistar a atenção dos estudantes, de forma a aprimorar as aprendizagens. Diante disso, o cinema apresenta-se com um recurso que oferece potencialidades para a reflexão, partindo da problematização envolvida.

Apesar da reconhecida importância da sétima arte em sala de aula, nota-se, numa visão do senso comum, ou até mesmo por parte de educadores, o cinema sendo utilizado apenas como algo secundário. Segundo Duarte (2009, p.71):

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldades em reconhecer o cinema como arte (como uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a 'artes mais nobres'. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para 'ilustrar', de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

É tarefa das instituições escolares, dentro de suas possibilidades e das políticas públicas presentes na região em que está inserida, fornecer condições para que o cinema possa estar presente durantes as aulas e projetos da unidade.

"[...] é preciso que o professor atue como mediador, não apenas preparando a classe antes do filme como também propondo desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas." (NAPOLITANO, 2011, p. 15).

Cabe destacar que o uso de filmes como ferramenta pedagógica não deve ser feito sem critério, e precisa ter cuidado e equilíbrio, com escolha de artes relevantes e de acordo com a faixa etária dos estudantes, para integrá-los ao currículo. Discussões e análises críticas devem ser incentivadas, a fim de que os estudantes possam extrair o máximo daquela experiência da qual tiveram acesso. O trabalho do professor atuando como mediador nessa tarefa é fundamental.

De acordo com Napolitano (2011. p. 22), as artes fílmicas escolhidas nas propostas pedagógicas não podem ser atividades apartadas, e devem incentivar os estudantes para aprenderem sobre outros conceitos, conteúdos ou habilidades.

2. O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A CRITICIDADE

É necessário deixar claro que há inúmeras possibilidades de promoção e realização de aprendizagens com diversos recursos disponíveis e ao alcance de muitos, mas não se pode fechar os olhos para a necessidade de desenvolvimento do cidadão crítico, e isso independe do meio, da tecnologia, do recurso ou da fonte com que se busque trabalhar. (NEPOMUCENO, 2020, p. 31).

A criticidade na educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento reflexivo e na formação de cidadãos ativos e participativos nas comunidades em que vivem.

O processo de criticidade estimula os estudantes a questionarem, analisar e avaliar informações, ideias e argumentos de forma objetiva e fundamentada. Alunos críticos estão mais bem preparados para participação na sociedade, posicionando-se quando necessário, de maneira articulada, o que garante maior responsabilidade cívica.

"Tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar, sempre, com o mundo, outros modos de habitá-lo. Esta segunda forma frisa, também, a importância do outro." (FRESQUET, 2013, p. 34).

Ter acesso a filmes permite que os alunos pratiquem análises críticas acerca do conteúdo apresentando, examinando elementos como enredo, personagens, mensagens explícitas e implícitas, e até mesmo as técnicas cinematográficas.

Entende-se que o cinema, ainda que na sua autonomia como arte, deve ser tomado como produto cultural de relevância no processo de socialização, não sendo possível analisar os conteúdos fílmicos separadamente dos setores que os produzem, como os da economia, da política, das ciências e das técnicas e das outras artes. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, apud NETO,

2005, p. 2).

A vida escolar possibilita socialização, e desta forma, os estudantes estabelecem relações, tendo a oportunidade do encontro com o outro e suas diferenças, um processo que estimula a convivência de maneira harmoniosa. A arte fílmica apresenta diversas realidades de forma ficcional, contudo, através de uma linguagem que possibilita pensar o mundo real.

Parte da criação artística, o cinema, é bom lembrá-lo, é ainda uma arte da memória, da memória individual coletiva, histórica. Ele ritualiza em imagens, visuais e sonoras, os eventos e locais que o espectador fiel deve recordar e debruçar-se sobre o passado, o presente e o futuro de sua vida. O cinema participa da história não só como téc-

nica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória. Ele é um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar a vida, podendo dela extrair-se tudo o que se quiser. E por ser assim, tal como a literatura, a pintura e música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos. (TEIXEIRA; LOPES, 2014, p. 10).

O cinema tem a capacidade de produzir memórias e influenciar a forma como as pessoas se recordam de eventos diversos, de histórias e de personagens. Essa arte representa uma mídia com estímulos audiovisuais capazes de criar experiências emocionais e sensoriais vívidas.

Propostas que retratam eventos históricos ou culturais podem auxiliar os alunos a contextualizarem o que estão aprendendo em sala de aula. O cinema possibilita uma visualização de eventos que afetam as pessoas e as sociedades. O acesso a culturas distintas oferece janelas que podem despertar o interesse dos alunos pela diversidade cultural.

Em um mundo cada vez mais globalizado, o conhecimento sobre outras culturas é essencial para promover a harmonia, a cooperação e o progresso. À medida que as fronteiras geográficas e as barreiras comerciais diminuem, as interações entre pessoas de diferentes origens culturais se tornam inevitáveis. Nesse contexto, compreender e respeitar as diversas tradições, valores e perspectivas se torna fundamental. Esse conhecimento não apenas facilita a comunicação, mas também promove um respeito mútuo e tolerância, contribuindo para um mundo mais inclusivo.

Por possibilitar o entendimento das diversas culturas, o cinema torna-se um instrumento eficaz para quebrar estereótipos e atuar na busca por soluções para os desafios globais.

A apresentação de histórias de diferentes culturas concede o desenvolvimento da empatia. Ao assistir personagens com trajetórias diversas, os alunos identificam múltiplas origens e aprendem a apreciar diferentes pontos de vista. Esses fatores são determinantes para a formação de um cidadão crítico, capaz de refletir e analisar o que se apresenta diante de si.

O cinema em sua forma mais sublime parece, em grande medida, colocar-se no espaço de habitação do homem. Ele exerce seu fascínio porque o homem deseja encontrar o sentido de sua existência. O filme, mesmo sendo ficção, fornece uma resposta e constrói aquilo que, para o homem, é sua maior busca: a verdade. (REINA, 2019, p. 156).

As possibilidades para levar o cinema para o contexto escolar são inúmeras, e problematizam temas relevantes, às vezes complexos, e por isso, a arte pode trazer leveza para as aulas, trabalhando o currículo de forma significativa. São valores imprescindíveis para a vida em sociedade expostos de forma singular, por meio das telas.

Segundo Duarte (2009, p. 68), a linguagem audiovisual possui códigos cujo domínios representam poder em sociedades que produzem e consomem a arte, por isso, a escola tem a missão de fornecer condições para que os estudantes adquiram esse domínio e ampliem sua competência para ver, da mesma maneira que aprendem competências para leitura e escrita.

"A importância mais radical da introdução do cinema no contexto escolar consiste em salvaguardar um espaço e um tempo para o encontro: do cinema com a infância, da criança com o adulto, e do adulto com a criança que, escondida, ainda o habita" (FRESQUET, 2013, p. 52).

3. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E OS ESTÍMULOS AUDIOVISUAIS PROPORCIONADOS PELO CINEMA

Também não se trata de 'escolarizar' o cinema ou de 'didatizá-lo'. Não estamos e não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-a como uma estratégia de inovação tecnológica na educação e no ensino. Isso seria reduzi-lo por demais. Ao contrário, por si só, porque permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividades humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. Com isso não estamos dizendo que o cinema não ensina ou que não possa ser utilizado para tal. (TEIXEIRA; LOPES, 2014, p. 11).

Levar a experiência estética proporcionada pelo cinema para o ambiente educacional possui uma importância significativa. A característica imersiva dessa arte impulsiona o aprendizado através das sensações.

Diante da tela, existe uma diversidade de sensações e emoções que transportam o indivíduo para universos inexplorados e histórias cativantes. Através da combinação magistral de imagens, sons e música, o espectador é envolvido em uma experiência sensorial. Os momentos de suspense, as cenas de ação, as lágrimas e a própria narrativa são capazes de tocar as emoções.

A música e os sons diegéticos são usados nos filmes para produzir certos significados, tanto aumentando o sentido de realidade quanto ampliando o estado emo-

cional produzido por determinadas cenas. A música é utilizada para reforçar e/ou revelar as emoções e sentimentos. As cores utilizadas, as atrizes e os atores famosos selecionados, marcados por interpretações anteriores como vilões/vilãs, heróis/heroínas, ou artistas da música popular e da televisão contribuem para a construção de certos significados. Também os diretores imprimem sobre os filmes uma carga de significados, sendo que muitos deles já são reconhecidos por um estilo próprio. Muitas pessoas vão ao cinema cada vez que uma nova produção de um determinado diretor é lançada no mercado. Tal como os livros e outras produções culturais, os filmes são obras marcadas pelos seus diretores, roteiristas e demais profissionais da equipe de produção, responsáveis pelo formato final da história, que nos encanta ou decepciona quando exibida nas telas do cinema. Fabris (2008, p.127).

Através de filmes, documentários e obras cinematográficas, o estudante é confrontado com novas perspectivas e realidades, que permitem adquirir conhecimento e ampliar sua visão de mundo. A música, a fotografia, as atuações, e a direção se unem para criar um impacto profundo, que leva ao ato de pensar, por isso, as sensações proporcionadas pelos estímulos audiovisuais do cinema não se limitam apenas ao entretenimento, mas também desafiam o sujeito a explorar o que significa ser humano e a compreender melhor a complexidade da condição humana.

O som também é muito importante na composição de um filme. Ele produz sobre nós um efeito impactante, por mais que às vezes não percebamos. Sons como freadas de carro em alta velocidade, sussurros de ventos, gritos, rangido de janelas, dentre outros, possuem em nós um código de significação próprio. (DUARTE, 2009. p. 40).

De acordo com Reina (2019, p. 48), a produção de sentido é fruto de inúmeros elementos que compõem um filme, tais como a interpretação dos atores, os posicionamentos e movimentos de câmera durante as tomadas, a trilha sonora, os cortes realizados e a maneira como a narrativa é pensada na edição e na montagem.

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto concluído; daquele saber que só pode ser 'ensinado', mas que carece de toda novidade, mistério e participação na sua construção. A busca deve ser fascinante, já que a fruição das descobertas produz novos motivos de busca e investigação. (FRESQUET, 2013. 96).

Segundo Duarte (2009, p. 17), as imagens cinematográficas que o sujeito tem contato durante a sua vida são responsáveis por muitas das representações que se tem sobre a história da humanidade. Mesmo que o indivíduo esteja bem-informado do ponto de vista intelectual sobre os fatos históricos, as imagens dos filmes ocupam o seu imaginário.

CONCLUSÃO

A partir do exposto no texto, fica evidenciado que cinema e educação são conceitos imbricados. A arte oferece uma série de benefícios educacionais que enriquecem o processo de aprendizagem. Ao utilizar o cinema como ferramenta pedagógica, os educadores podem estimular o interesse dos alunos por diferentes assuntos, em diversos componentes curriculares.

O cinema possibilita a compreensão de conceitos complexos, apresentados de forma inovadora. Através da sétima arte, as atividades podem estimular o desenvolvimento de habilidades críticas, como a análise e a interpretação da mensagem apresentada.

Diante do que foi exposto, pode se concluir que o cinema proporciona uma visão ampla de mundo, permitindo que os alunos explorem diferentes culturas, perspectivas, realidades sociais e históricas. São fatores essenciais para a formação de cidadãos conscientes, empáticos, capazes de compreender e respeitar a diversidade do mundo.

A pesquisa demonstra que a linguagem cinematográfica prepara os estudantes também através dos estímulos audiovisuais, propiciando uma experiência estética. Além da atuação dos atores, sons, posicionamentos e movimentos de câmera durante as tomadas, a trilha sonora, os cortes realizados, dentre outros elementos, são fundamentais para envolver o espectador, e levar o aluno para uma compreensão mais aprofundada sobre a arte apresentada.

Por fim, diante de um mundo cada vez mais globalizado, em que o conhecimento acerca de outras culturas é essencial, a sétima arte oportuniza ao estudante o conhecimento sobre outros povos, tradições e valores. Além de aprimorar a comunicação, o cinema promove respeito mútuo e tolerância, e amplia o repertório cultural dos alunos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FABRIS, Elis. Cinema e Educação: um caminho metodológico. Article in Educação & Realidade. Maio de 2008.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica

Editora, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEPOMUCENO, Luciane Plates de Oliveira. Cinema na educação [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

NETO, Américo Galvão. A arte fílmica e sua pedagogia. Revista Eletrônica do Grupo

PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João DelRei, São João Del-Rei, 2005. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/1_Edicao/A%20ARTE%20FILMICA%20E%2 0SUA%20PEDAGOGIA.pdf. Acesso em: 17/06/2023.

REINA, Alessandro. Teorias do cinema. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (org). A escola vai ao cinema. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TOLDO, G.S.; LOPES, Fernando Dias. Cinema como arte ou entretenimento: uma visão de seus realizadores e a estrutura organizacional de suas produtoras. REAd | Porto Alegre – Edição 86 – Nº 2 – maio /Agosto 2017 – p. 167 – 190. Disponível em:https://www.scielo.br/j/read/a/5G4jNNhWt5Pkb46dYQWLTQB/?lang=pt&format=p df. Acesso em 05/05/2023.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SÉCULO XXI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SONIA MONTOIA DA SILVA

RESUMO

A Educação Infantil apresenta diferentes necessidades e especificações de modo geral o que nos leva a refletir a cerca desse tema tão importante para o contexto educacional. Assim essa pesquisa tem a intenção de voltar o olhar para essa tão importante fase educacional responsável pelo desenvolvimento e acesso as demais fases de aprendizagem. Foi utilizado como base de pesquisa autores que abordam o tema de forma competente e dedicados à educação com reflexos na sociedade, como, Gadoti, Varejão Filha, Fáveri, Freire. Assim o objetivo dessa pesquisa é entender e os desafios das práticas docente na educação infantil e apontar os desafios do professor frente das mudanças enfrentadas pela escola, bem como os desafios profissionais do século XXI. A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisas bibliográficas baseadas na literatura citada acima e que trazem importantes aspectos para a educação no século XXI. Os resultados obtidos por meio da pesquisa mostram que as frequentes discussões promovem resistência por parte dos professores em buscar qualificação e aprimoramento profissional para sua atuação na escola, especialmente quando se trata do ensino básico. Alguns dados mostraram também, que além da capacitação o professor precisa se apropriar de conceitos tecnológicos atuais que passaram a fazer parte da realidade escolar atual.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento tecnológico.

INTRODUÇÃO

A educação no século XXI mostra-se um desafio, impondo ao educador diferentes habilidades necessárias ao exercício da função docente na atualidade, no ambiente diversificado que é a escola atual, lugar onde as informações propagam-se de forma acelerada, faz-se necessário buscar novas metodologias capazes de facilitar e potencializar os resultados obtidos em sala de aula.

A tecnologia em sala de aula tem como objetivo auxiliar em conjunto com os métodos de ensino tradicionais a forma de dar aula e aprimorar as práticas já utilizadas. A tecnologia oferece diversas oportunidades e novas experiências em relação a conectividade e acesso à informação de forma quase que em tempo real.

Hoje, algumas escolas já utilizam ferramentas como os aplicativos, por meio dos quais os responsáveis podem acompanhar os diferentes aspectos da vida escolar dos estudantes, e os professores podem monitorar, entre outras funções os estudantes através de diferentes propostas de atividades, lançamento de notas e frequência, outras formas de avaliação, bem como acompanhar o desempenho individual dos estudantes, o que permite uma maior flexibilidade para o replanejamento das ações educacionais.

Por meio do acesso a esses dados, as famílias e os educadores têm a oportunidade de contribuir para a elaboração de planos de recuperação paralela ao longo do ano letivo e pontualmente quando necessário. Entretanto, o cenário educacional atual dentro dessa perspectiva e abordagem tecnológica ainda tem muito a alcançar.

Assim pode-se afirmar que poucas escolas possuem acesso as tecnologias e, as que possuem espaço e equipamentos permitem aos estudantes acesso somente nas aulas que acontecem, uma ou duas vezes na semana, limitando o contato do aluno a estas importantes formas de aprendizagem, essa realidade mostra que a tecnologia na escola muitas vezes tem apenas valor político, em determinada gestão o acesso é promovido, na troca de governo o acesso sofre desmonte e assim sucessivamente.

As utilizações de metodologias ativas atuam como agente gerador de desenvolvimento educacional no processo ensino e aprendizagem e, promovem, novas práticas pedagógicas dando formas e remodelando a educação. Para Moita,

> O que vem se afirmando na literatura e na experiência até aqui construída é que no cenário escolar integrados com vivências em multimídia estas geram: a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir, a possibilidade de extensão da memória e de atuação de uma rede; ocorre a democratização dos espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, coautoria, edição e publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto dos docentes como dos discentes (Moita, p.22, 2011).

Ouve-se muito falar sobre os mais diversos contextos de organizações das instituições sobre a importância do foco em direção à tecnologia aplicável à sala de aula, entretanto, é importante ressaltar a relevância do preparo não somente do educador, mas também de todos os envolvidos no processo educacional.

Na atualidade Tecnologia é a palavra de ordem na sociedade e, não poderia ser diferente no contexto educacional. Ao pen-

samos em tecnologia, logo imaginamos, métodos inovadores a serem implementados em sala de aula como atividades que envolva aparelhos eletrônicos, blogs, leituras online, gamificação e isso já é uma realidade e é importante ter em mente que o professor precisa ser capacitado e ter a criatividade estimulada para utilizar estes métodos em sala de aula e proporcionar o trabalho coletivo, não se pode deixar de citar também que o acesso a materiais para o desenvolvimento de atividades é essencial. Para Kenski (2012, p. 24), tecnologia é o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Uma educação de qualidade tem como base a autonomia e a independência da criação desenvolvida pelo estudante e direcionada pelo educador, diferente do ensino tradicional onde o foco é centrado na figura do professor, na exposição conteudista e avaliações engessadas.

OS DESAFIOS QUE ENVOLVEM AS PRÁTICA PEDAGÓGICAS.

As ferramentas que envolvem as práticas pedagógicas atuais são bem diferentes das práticas escolares do século XX, onde o educador era o centro do processo e detentor dos saberes, o professor.

Hoje no processo de ensino e aprendizagem, o aluno é o centro do processo e protagonista de sua aprendizagem e o professor é um importante mediador do processo de aprendizagem, onde os conhecimentos prévios dos alunos são de total importância em sala de aula e todo aprendizado parte desse conceito.

Paulo Freire (2015) esclarece que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 24), assim, percebe-se a necessidade de o professor estimular e envolver o aluno nas atividades pedagógicas em sala de aula, local em que o conhecimento e as experiências prévias dos estudantes enriquecem a experiência de aprendizagem.

Para Fáveri (2011, p. 57), uma educação mecânica em que a transmissão pura e simples do conhecimento engessa e aliena os atores sociais, a saber, o aluno. "O professor exerce apenas a função de servidor que se apropria das verdades já produzidas para transmiti-las ao educando, dando origem à relação entre o sujeito que saber o servidor com o outro que não sabe".

Esta perspectiva escolar é tida como desinteressante para o aluno e para a sociedade como um todo, essas ações tendem produz em desde o início da trajetória escolar, um sujeito passivo que não questiona e, consequentemente não desenvolverá a cidadania de modo efetivo e consciente, essa formação deficiente o deixará a margem de suas responsabilidades e, por tanto alienado e dominado, é o que afirma Paulo Freire.

Gadoti (2010), aponta que, a aprendizagem e o saber do aluno devem estar relacionados com as experiências vivenciadas por ele. O autor afirma que,

O professor precisa reordenar esse saber e o seu próprio, elucidando-o, tornando-o coerente. É a partir dessa tarefa diretiva que ele e o aluno, juntos, ganham consciência da qualidade de seu conhecimento e de como ele é produzido. Ele tem um papel diretivo. É apenas dessa forma que eles podem romper com o velho e construir o novo (p. 165).

Assim, nota-se que as mudanças na maneira do fazer na profissão docente ultrapassam as portas da sala de aula, apenas tornando-se possível por meio do desprendimento de cada um dos agentes envolvidos, ou seja, professor e aluno.

Pode se afirmar então que a prática pedagógica vai depender da intenção pela transformação e reorganização do saber, em busca de melhorias e ampliação dos saberes que certamente farão a diferença no processo ensino aprendizagem e na formação do estudante.

Como contribui Gadoti (2010, p. 87), "O educador tem de se educar com cada educando. Isto não exime, porém, da sua função essencial de coordenar e dirigir a aprendizagem do educando". Ainda para Moita (2011, p. 26) confirma que os processos que acompanham educadores e estudantes precisam trilhar juntos o caminho em rumo a construção de saberes, de forma a aproximar a cultura de aprendizagem e desenvolvê-la de forma proativa.

Estar sempre em busca de novas informações capacitação é o que morre a carreira do educador, a final lidar com educação requer constate atualização, pois a vida está sempre em movimento, estar em busca de novas formas de atuar e novas técnicas que potencializam os resultados no processo aprendizagem, estão entre os grandes desafios do professor no ambiente escolar na atualidade.

Paulo Freire (2015, p. 24) diz que, para que o processo ensino- aprendizagem não se torne "blá,blá, blá", o processo de aprendizagem deve ser constante, isto é, deve fazer parte da vida do professor continuamente. De acordo com o autor, "(...) quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p. 25).

O autor afirma que:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (p. 26).

Quando o professor, agente de transformação na sociedade, se dispõe a aprender e se desenvolver de forma a atualizar-se, a fim de buscar novos caminhos, maneiras de ensinar, ele está de acordo com o que aponta Freire (2015).

Porém, esse caminho apesar de construtivo aponta outro importante desafio presente na escola, ao qual a profissão docente vem sofrendo com o passar, do tempo trata-se de uma crescente desvalorização por parte tanto das famílias, quanto dos estudantes e governantes que não proporcionam ao educador o reconhecimento a ele devido pela tão importante função que exerce na sociedade.

Nota-se que a relação professor, escola, sociedade está cada vez mais se desgastando, tendo em vista essa crescente desvalorização da profissão docente onde o professor é pouco valorizado e o processo de ensino aprendizagem vem perdendo seu espaço como importante para o futuro do cidadão, especialmente quando se trata do público que frequenta a escola pública, como destaca Varejão Filha:

A questão da valorização da profissão docente consiste em um elemento fulcral, para facultarmos a efetivação de uma educação de qualidade. Com isso, o docente dever exercer uma prática calcada no comprometimento e no tal deve ser compreendido, dever estar engajado politicamente, tendo uma postura consciente e crítica. Ora, a profissão docente não deve ser uma atividade exercida como mero recurso de complementação de renda. Mas deve ter comprometimento com as diversas questões, que revestem a profissão docente. (Varejão Filha, 2015)

Os desafios aqui apontados não são uma novidade na sociedade, pelo contrário, é um assunto que deve estar constantemente em pauta, pois só assim será possível reestabelecer o devido respeito á escola aos alunos e professores e só assim teremos uma sociedade consciente de seus direitos e deveres.

NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Infância por natureza traz em si a curiosidade, assim a criança está sempre aberta a conhecer o novo e se apropriar dos conhecimentos. A curiosidade das crianças desperta a vontade de conhecer e experimentar, essas ações exercitam cérebro e o prepara para absorver novas aprendizagens.

Existem diferentes formas de estimular a curiosidade das crianças, e as ferramentas digitais utilizadas de forma assertiva e do modo indicado a cada faixa etária podem auxiliar esse processo. Essas ferramentas podem estimular a curiosidade e aumenta a vontade de aprender nas crianças, ressalta-se por tanto a importância do preparo dos educadores a fim de orientar o bom uso da tecnologia como ferramenta educacional.

Um aspecto negativo presente na escola é a resistência em fazer uso da tecnologia, ao agir dessa forma" nega" parte da vida do aluno, pois se sabe que as crianças antes mesmo de desenvolver a leitura e a escrita já manuseiam diversos aparelhos eletrônicos. O uso da tecnologia e sua presença no cotidiano das crianças é um fato incontestável. Santos e Auler apontam que:

Entendemos que uma educação que se pretenda crítica e transformadora da sociedade não pode continuar refém do discurso do "bom/mau" uso, transformado em senso comum, um senso comum sustentado num discurso que somente se mantém se forem ignorados os valores internalizados nos produtos científico- tecnológicos, sendo os mesmos concebidos como meios, como instrumentos neutros que podem ser colocados a serviço de qualquer forma de organização social. Não podemos mais, numa perspectiva educacional crítica e transformadora, continuar silenciando, sem sinalizar novos horizontes, sobre valores assimilados e omitidos no processo científico-tecnológico atual (Santos; Auler, 2019).

E neste contexto, trazer a tecnologia como aliada ao processo ensino- aprendizagem, o incentivo a esta ferramenta, é possível utilizá-la desde a educação infantil, tendo em vista que é nessa fase a criança está em que a criança está apta a absorver com facilidade novos conteúdos.

Não se pode deixar de ressaltar que na fase da educação infantil as crianças são extremamente curiosas e utilizar em sala de aula diferentes materiais, que não apenas livro e quadro, tende a despertar a vontade de se envolver na atividade proposta com mais efetividade, o que promove a aprendizagem. Sobre isso Barbosa; Bazzo (2013) afirma que,

Evidenciar como os contextos social, cultural e ambiental, nos quais se situam a ciência e a tecnologia, influencia a condução e o conteúdo das mesmas; como ciência e tecnologia, por sua vez, influenciam aqueles contextos e, finalmente, como ciência e tecnologia têm efeitos recíprocos e suas inter-relações variam de época para época e de lugar para lugar [...] (p. 154).

Assim, o professor passa a exercer a função de mediador, e não mais o exclusivo detentor do conhecimento, e por isso precisa

estar “atualizado” em relação às novas tecnologias que surgem e se transformam a todo o momento.

Para Demo (1998) “um bom educador deve interferir no processo educativo de forma inovadora, desenvolvendo a competência do saber pensar, sempre buscando novas formas de aprender”. A tecnologia como uma nova abordagem pedagógica necessita ser intencional e principalmente planejada. O autor ainda pontua que” o papel do professor neste desafio da introdução do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no ambiente escolar”

O desafio será, pois, introduzir em plataformas virtuais dinâmicas autênticas de aprendizagem e formação, algo que depende, acima de tudo, da qualidade docente. As TICs não colocam em risco o professor, a não ser o instrucionista. Ao contrário, exigem tanto mais a presença maiêutica, razão pela qual a discussão tem valorizado muito noções pedagógicas socráticas (maiêutica, coach) e freirianas (autonomia/autoria) (Warlick, 2007. Sunstein, 2006). Ao final, a melhor tecnologia na escola é o professor, insubstituível, pois, de fato, a muitos educadores incomoda a pretensão por vezes lançada em ambientes tecnológicos de varrer a didática docente e com ela a própria escola, como se as novas tecnologias resolvessem tudo sozinhas. A escola mantém, de todos os modos, um trunfo fundamental: toda proposta de inclusão digital é tanto mais efetiva e duradoura quanto mais for realizada na escola, em especial através da alfabetização. E isto implica incluir, inicialmente, o professor. Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática.

Nesse sentido, a escola precisa oferecer ao educador a capacitação necessária, não apenas delegar e ele essa responsabilidade, quando faz uso da tecnologia como ferramenta educacional o aprendizado se torna mais atraente, tornando-as disciplinas mais atrativas e estimulando o processo ensino e aprendizagem.

A vivência tecnológica proporciona ao aluno um envolvimento ativo, em que ele tem a oportunidade de utilizar tal ferramenta de forma efetiva e prática, e assim desenvolver e assimilar os conteúdos transmitidos.

A utilização das novas tecnologias em sala de aula é tão relevante que deveria estar prevista como metodologia e incorporada ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, já que se trata de uma ação intencional e previamente planejada. É bastante interessante e recomendável que a execução de atividades que envolvam recursos digitais tenha seus resultados reportados a fim de expor aos colegas os objetivos alcançados e as mudanças necessárias.

Isto torna sua utilização uma forma positiva, segura, responsável e inclusiva, tendo em vista que parte das crianças ainda não possuem acesso as tecnologias, lembrando sempre que o uso das tecnologias não tem a intenção de substituir os métodos atuais e sim complementar as práticas educacionais. As vivencias como ler livros físicos, a brincadeiras tradicionais, os espores, entre outras interações sociais permanecem importante para o desenvolvimento das crianças. Para Sancho:

É por meio dessa interação que os indivíduos desenvolvem as suas estruturas cognitivas superiores e, ao mesmo tempo, intervêm sobre o meio. A interação ocorre dentro da estrutura dos sistemas de atividade que estão mediados social e instrumentalmente. Esta mediação incide na conformação das funções psicológicas superiores dos seres humanos, ao mesmo tempo em que intervêm no seu meio ambiente. Essas funções têm uma natureza instrumental pelo caráter mediado dos estímulos que as geram; cultural pela estrutura social das atividades e pelo caráter dos instrumentos/meios que intervêm, e histórica porque tanto os instrumentos como os e sistemas de atividade nos quais se integram são fruto do decorrer da história social da humanidade mais ou menos internalizada por cada indivíduo (Sanch, p. 84. 1998).

O uso da tecnologia na educação infantil utiliza a curiosidade própria da infância e estimula a imaginação. E assim, Machado diz que a dialética de usar ou não as tecnologias como ferramenta pedagógica no processo ensino aprendizagem.

Não se trata de discutir o uso ou não uso das tecnologias – o que, além de um contrassenso do ponto de vista da racionalidade técnica e da perspectiva histórica, seria estéril, uma vez que elas estão por toda a parte e sua presença somente tende a aumentar. Trata-se de buscar um mínimo de consciência sobre seu uso, que possibilite à escola o exercício das funções primordiais, sem o insólito expediente de deixar-se pautar pelo que as tecnologias permitem ou não realizar (Machado, p.100. 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios que permeiam a função docente no século XXI, mas sem dúvida a utilização e incorporação da tecnologia as suas práticas diárias é a mais desafiadora delas. Esta pesquisa proporcionou a reflexão sobre a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica no processo ensino aprendizagem com foco na Educação Infantil.

Observou-se que a tecnologia não tem a pretensão de substituir as práticas já utiliza-

das, mas sim agregar valor às aprendizagens e na construção de uma educação moderna e criativa.

Portanto é possível afirmar que o uso das diferentes tecnologias tende a potencializar o processo ensino e aprendizagem estimulando a imaginação e o potencial criativo, características essas tão presentes na infância.

Esta pesquisa apontou que a formação contante do corpo docente é necessária, e deve ser proporcionada pela escola ou redes de ensino. As tecnologias se transformam a todo o instante sempre oferecendo novas possibilidades.

Assim a profissão professor é mais que uma função, trata-se de uma vocação profissional. É indispensável a união das partes envolvidas, ou seja, toda a comunidade escolar para que o processo ocorra com qualidade

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. C. A.; BAZZO, W. A. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula.Ensaio:pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 149-161, 2013.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. São Paulo. Cortez: autores associados, 1998.

FÁVERI, J. E. Filosofia da Educação: o ensino da filosofia na perspectiva freireana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTI, M. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8ª edCampinas: Papirus, 2012. p 15-25.

MACHADO, N. J. Conhecimento e valor. Coleção Educação em pauta: teoria e tendências. São Paulo: Moderna, 2004.

SANCHO, J. M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Rosemar Ayres dos; AULER, Décio. Práticas educativas CTS: busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência- ecnologia na Sociedade. Ciênc. educ.

(Bauru)vol.25no.2BauruApr./June2019 EpubJuly01, 2019.

VAREJÃO FILHA, M.C.C. Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial.– Recife: O Autor, 2015.

MOITA, Ana Beatriz Gomes Carvalho. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande. Eduepb; 2011.

DEMO, Pedro. TICs e Educação. Disponível em:

https://pedrodemo.blogspot.com/2008/08/tics-e-educacao.html. Acesso em 10 de jun. de 2023.

O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AUMENTO DA DESIGUALDADE ESCOLAR E SOCIAL

TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS DE ANDRADE

Resumo

Este artigo se debruça sobre o movimento histórico, ideológico, econômico e político que levou ao surgimento de uma proposta de educação para o Ensino Médio. Objetiva demonstrar que essa proposta visa perpetrar os interesses de empresários sobre a educação, pautando um currículo mínimo de conteúdos, eliminando disciplinas escolares historicamente ensinadas e transformar a escolarização dos adolescentes em um arremedo. Nesse contexto, mostra-se a natureza da Lei 13415/2017 em precarizar o Ensino Médio ao retroceder avanços garantidos na LDB, além de prever a desvalorização docente ao impor a existência de profissionais de "notório saber" para atuarem na educação. Os prejuízos do Novo Ensino Médio são analisados mediante Nota Técnica produzida sobre seus efeitos de indutor de desigualdades escolares e sociais. Como proposta de superação ao fracasso desse modelo são apontados os Institutos Federais e a necessidade de sua expansão em todo território nacional. As conclusões apontam para necessidade de revogação imediata do Novo Ensino Médio e investimentos maciços em educação pública para implementação de Institutos Federais em todo país.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; privatização da educação pública; conteúdos curriculares; escola pública.

THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS ON THE INCREASE IN SCHOOL AND SOCIAL INEQUALITY

Abstract

This article focuses on the historical, ideological, economic and political movement that led to the emergence of an education proposal for High School. It aims to demonstrate that this proposal aims to perpetrate the interests of businessmen on education, guiding a minimum curriculum of contents, eliminating historically taught school subjects and transforming the schooling of adolescents into a mockery. In this context, the nature of Law 13415/2017 is shown in making High School precarious by retrogressing guaranteed advances in the LDB, in addition to predicting the devaluation of teachers by imposing the existence of professionals of "notorious knowledge" to work in education. The losses of the New Secondary School are analyzed through a Technical Note produced on its effects of inducing school and social inequalities. As a proposal to overcome the failure of this model, the Federal Institutes and the need for their expansion throughout the national territory are pointed out. The conclusions point to the need for immediate repeal of the New Secondary School and massive investments in public education for the implementation of Federal Institutes throughout the country.

Keywords: New High School; privatization of public education; curriculum contents; public school.

1. Introdução

Não é possível ter uma teoria do currículo sem ter uma teoria do conhecimento. O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? Para que servem as escolas?

Michael Young

Em fins do século XX, pressões internacionais dos representantes do grande capital, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, e instituições neoliberais, passaram a interferir no papel da educação da América Latina e do Brasil. A nova ordem mundial ampliava seus interesses sobre a educação, com intuito ideológico, econômico e geopolítico em implementar o capitalismo financeiro do novo neoliberalismo em toda parte sul do continente americano. Para isso a educação tinha que servir aos propósitos dessa transformação, alienando a juventude a fim de construir a nova geração de indivíduos neoliberais, submissos ao mercado financeiro, preparados psicologicamente para viver em um mundo de relações de trabalho precarizado e sem perspectivas de ascensão intelectual e social. O início dessa interferência é visto nos ideais configurados pelo Consenso de Washington e aplicados no Brasil já na última década do século XX (SILVA, 2005).

Como aporte a esses propósitos entrelaçados no neoliberalismo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), encomendou um relatório que servisse de base à nova educação do século XXI pautada na extinção de conteúdos e saberes escolares. Fruto dessa encomenda surge em 1996 sob o título propagandista: Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tendo sido impresso no Brasil em 1998, possui três partes, nove capítulos, mais um epílogo e apêndice. A leitura desse documento, presente em Delors (1998), revela a extinção de conteúdos escolares, dos saberes historicamente produzidos nas escolas e a negação ao acesso destes por parte da futura geração de estudantes do século XXI.

De fato, em Delors (1998) há conceitos alienígenas à cultura escolar, que é preciso explicar, sempre se pautou pela sua essência na transmissão de saberes objetivos construídos pelas gerações anteriores, mas agora, tinha essa tradição exterminada nos propósitos da chamada educação para o século XXI. Observa-se, nessa perspectiva, a tentativa da extinção da tradição como alma da cultura escolar, para, em seu lugar, apresentar ideologias vazias de significado impetradas por uma proposta de educação ao longo da vida, pautada por quatro pilares subjetivos chamados de princípios do "aprender a aprender", a saber: "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e; aprender a ser" (DELORS, 1998, p. 89102). Vejamos como esses princípios são apresentados e o que eles representam.

1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

2. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

3. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

4. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Salutar observar as expressões destacadas em cada um dos chamados pilares da proposta para a educação do século XXI. Aprender a conhecer significa uma generalização ao senso comum dos indivíduos de forma bastante ampla e, seguramente, por meio de um número reduzido de "assuntos", que surgirão "ao longo da vida" desses indivíduos. Não há menção a conteúdos ou saberes escolares, mas a "assuntos" surgidos "ao longo da vida", o que implica, claramente, em qualquer coisa que aconteça no decorrer da existência do sujeito. Trata-se de uma premissa de descompromisso com o dever do Estado em garantir uma escolarização de qualidade ao jogar a responsabilidade na "vida". Aprender a fazer traz, por sua vez, o pragmatismo e o utilitarismo como premissas genéricas de um suposto aprendizado pela tentativa e erro assumido nas relações sociais e de trabalho. Aprender a conviver submete os indivíduos à colaboração e submissão à nova ordem econômica almejada, onde o preparo para "gerenciar conflitos" nada mais é do que a aceitação, a não reclamação, por direitos e garantias trabalhistas. O que é reiterado no aprender a ser, que significa o preparo psicológico dos indivíduos à nova realidade neoliberal que será implantada. Em seu conjunto, a intenção do "aprender a aprender" é a de preparar a nova geração para não ter mais acesso a uma escolarização propedêutica e canônica que possibilite o acesso aos conhecimentos e saberes produzidos historicamente pelas gerações passadas. Essa prerrogativa e direito passam a ser de uma minoria pertencente aos herdeiros da burguesia, enquanto os filhos e filhas de trabalhadores devem apenas se preparar para aprender ao longo da vida por meio de suas experiências locais e sociais, preparando-se para servir de mão-de-obra desqualificada em relações precarizadas junto ao mercado. Segundo consta no próprio relatório Delors (1998, p. 102): "Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas".

Fica evidente a raiz histórica apresentada que viria a influenciar as políticas dos sistemas públicos de educação no Brasil, não apenas como reformas educacionais, mas influenciando também a proposição de currículo/programas e definindo, até, a nova pedagogia a ser utilizada nas escolas. Fruto dessa proposição foi a extinção de conteúdos/saberes escolares para serem colocados na educação escolar dos mais pobres, um currículo mínimo baseado em competências e habilidades, que são os conceitos necessários à adaptação dos sujeitos ao mundo do capital financeiro do novo neoliberalismo. Afinal, "a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos [...], pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 1998, p. 89, grifos meus). Tanto é verdade, que no relatório Delors (1998) há 76 menções à palavra competência, sendo essa apresentada como essencial ao mundo do trabalho. Inclusive, o relatório aponta de forma aberta que, para operários de fábrica não deve ser ofertado uma qualificação intelectual, mas sim a oportunidade de melhor desenvolver suas competências para trabalharem de forma mais eficiente: "Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional" (DELORS, 1998, p. 93).

Implicitamente, o relatório indica, ainda, haver um desperdício nos países em desenvolvimento que insistem em ofertar uma educação intelectualizada/acadêmica a sua população, haja vista que esses países não absorvem essa mão-de-obra qualificada, indicando que seria melhor prepará-los para desenvolver competências. Em suma, o relatório afirma ser um problema de superprodução intelectual, criticando a educação pautada em conteúdos e saberes, como se vê: "os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento estão, muitas vezes, organizados em função de necessidades próprias de países industrializados e formam, assim, um número excessivo de diplomados de alto nível" (DELORS, 1998, p.73, grifos meus). Aquilo, portanto, que deveria ser almejado para a evolução e crescimento de qualquer país, a formação de graduados, mestres e doutores em diversas áreas do conhecimento é, no relatório, criticado e classificado como desperdício, uma vez que seria melhor preparar os indivíduos a criarem competências para relações de trabalho precarizadas, ou seja, a população mais pobre não precisa ter acesso a conhecimentos mais eruditos/clássicos, antes, é recomendado que desenvolvam competências. Segundo se vê do relatório: "É aos países em desenvolvimento que incumbe, em primeiro lugar, travar este fenômeno. Devem adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia" (DELORS, 1998, p. 73). É claro o entendimento da submissão que os países em desenvolvimento devem adotar. Dessa forma, o relatório deixa evidente que o conceito de competência que importa é aquele buscado pelos empresários, definido como

Uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco [...]. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1998, p. 94, grifos meus). Na perspectiva apresentada, fica evidente o aspecto histórico desse relatório dada sua influência para a elaboração de propostas de educação pública surgidas no Brasil ao longo de todo século XXI. Foram observadas mudanças drásticas nas escolas, nos currículos e programas de ensino durante as duas primeiras décadas do novo século. Já na última década do século XX e início do século XXI, observava-se nas escolas a proibição da reprovação dos estudantes que não tinham assimilado minimamente os conteúdos escolares para poderem acompanhar a série seguinte. Por si só, essa medida de aprovação automática já constituía um descaso para com os conteúdos e saberes propedêuticos e canônicos ensinados na escola, demonstrando que estudantes sem condições e, sem pré-requisitos, poderiam passar para séries seguintes. Ao final da primeira década do século XXI assistia-se a um horror generalizado nas escolas públicas brasileiras , massas de estudantes que chegavam ao final do ensino fundamental I sem estarem alfabetizados, e outros tantos que terminavam o ensino fundamental II sem condições mínimas para poderem cursar um ensino médio. Cenário que já tem sido sentido, também, no ensino superior, onde chegam estudantes sem pré-requisitos mínimos para cursar essa etapa de ensino.

E, qual o motivo dessa calamidade? Conforme explica Mendonça e Kodama (2016, p.

2463, grifos meus): "Somente quem, além de teorias, conhece a realidade da sala de aula, sabe que a principal razão que leva a criança a não aprender é a falta de objetividade e clareza no ensino dos conteúdos". Essas autoras deixam claro que a escola abandonou sua principal função que é a de ensinar conteúdos. Entretanto, escapa a análise de que a escola não é um ente abstrato, ou seja, não foi a instituição escola a culpada por abandonar os conteúdos, mas sim, as políticas públicas de educação que se alinharam aos interesses neoliberais e modificaram a natureza da escola para embutir a ideologia neoliberal sobre a educação por meio de imposições curriculares e de procedimentos pedagógicos sobre as escolas e sobre os professores. Esse alinhamento alienou a tradição do trabalho docente na transmissão do saber objetivo produzido historicamente como defendido por Saviani (2003) e, forçou os professores a abandonarem o ensino propedêutico e canônico das disciplinas.

A perspectiva apresentada demonstra historicamente como a educação foi alterada por meio da imposição da ideologia neoliberal sobre a educação. Análise importante para que possamos compreender a seguir, como a proposição de um Novo Ensino Médio (NEM) se construiu e se consolidou como proposta alienada de currículo aos estudantes do EM.

2. DESENVOLVIMENTO

Conforme visto na introdução, a influência da política neoliberal a partir do Consenso de Washington seguida do relatório UNESCO sobre a educação para o século XXI, influenciaram as políticas públicas de educação no Brasil. Passados 23 anos do novo século, observa-se a conspurcação da natureza da escola em transmitir conteúdos, tendo sido aviltada para se alinhar aos interesses ideológicos, políticos e econômicos do grande capital.

Nesse alinhamento, a educação pública foi forçada a se preocupar com a constru-

ção do indivíduo neoliberal, pautando uma educação voltada ao mundo de trabalho precarizado. Para tanto, foi fundamental extinguir conteúdos dos currículos e diminuir a quantidade daquilo a ser ensinado. A nova ordem era desenvolver habilidades e competências por meio de uma escolarização prescritiva, utilitarista e pragmática voltada aos interesses do mercado (SAVIANI, 2020).

Desse processo de submissão ao neoliberalismo, o Brasil homologou uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescritiva, utilitarista e minimalista em 2018, e criou uma proposta de educação para a última etapa do ensino básico denominada de Novo Ensino Médio (NEM). Um pacote de reforma educacional adaptada à nova ordem mundial de esvaziamento de conteúdos, eliminação de disciplinas tradicionais pertencentes à cultura escolar, junção de disciplinas distintas em áreas genéricas e, claro, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades. No centro de disputas políticas, econômicas e ideológicas, o NEM se insere como mais uma proposta de esvaziamento curricular, vejamos a seguir seu surgimento.

2.1. No que consiste o Novo Ensino Médio?

Qualquer proposta de educação deve ser pautada por meio de um consenso entre professores, estudantes e sociedade civil, a fim de buscar uma proposição educativa condizente com os interesses e anseios desses atores em busca de um ensino de qualidade que prepare a nova geração para atuar na sociedade e elevar o nível cultural, social e econômico de um país. Entretanto, o NEM surgiu por meio de uma imposição legal, a medida provisória 746/2016, que, sem nenhum consenso e, importante dizer, apesar de inúmeros protestos de professores, estudantes, sociedade civil, intelectuais e entidades acadêmicas, alterou importantes diretrizes presentes na LDB (Lei 9394/1996) ao se constituir autoritariamente na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017).

Conforme Ferretti (2018), a intervenção legal sobre a educação do EM representa tão somente uma adequação aos interesses de empresários. O autor ressalta que a propaganda criada para divulgar o modelo do NEM se baseou em pressupostos falsos para justificar sua criação, uma vez que alardeava o fato do abandono do EM por parte dos estudantes ser um problema de currículo e de falta de atração por parte dos estudantes. Na realidade, o abandono do EM por parte dos estudantes adolescente se deve a condições econômicas e sociais da sociedade brasileira extremamente desigual. De acordo com Ferretti (2018), os verdadeiros motivos do abandono dos estudos por parte dos adolescentes no EM se deve a fatores como:

> Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para educação física e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola [...]; necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social [...]; violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTI, 2016, p.26-27).

Contudo, o NEM não aborda a superação de nenhum dos problemas reais do abandono do EM, ao contrário, apenas eliminou disciplinas curriculares historicamente ensinadas nas escolas, e reduziu conteúdos prescrevendo apenas português e matemática como únicas disciplinas obrigatórias, como se vê no artigo 35-A § 3º da Lei 13415/2017. Mas, prevê também a precarização da profissão docente ao diminuir números de aulas dos professores nas junções das disciplinas em áreas genéricas, tendo, inclusive, alterando o artigo 61 da LDB que garantia o exercício da docência apenas a profissionais formados em licenciaturas plenas. Nesse quesito o NEM apresenta a possibilidade de qualquer indivíduo com "notório saber" exercer a docência sem ter tido uma formação adequada à educação em licenciatura, como prescrito "consideram-se profissionais da educação escolar básica os que são profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" (BRASIL, 2017 art.61, inc. IV, grifos meus).

O NEM criou, ainda, os chamados itinerários formativos para substituir as disciplinas escolares por temas como "brigadeiro caseiro"; "#SeLigaNaMídia"; "RPG"; "o que rola por aí" e outros absurdos com a falsa promessa de liberdade de escolha por parte dos estudantes em construir seu próprio itinerário formativo baseado em assuntos genéricos sem importância travestidos de "disciplinas". Importa lembrar que nenhuma escola brasileira teve condições de ofertar vários itinerários aos estudantes, devido, principalmente a falta de infraestrutura e falta de professores haja vista não haver concursos públicos para suprir a demanda dos professores dessas escolas. Portanto, na prática, cada escola passou a ofertar apenas um itinerário, desconstruindo a proposta de liberdade de escolha sobre o que estudar. Além disso tudo, o NEM também propôs uma prescrição psicanalítica de autoajuda sobre o psicológico dos estudantes por meio de aulas eletivas denominadas de Projeto de Vida, que, no fundo, se resumem a construir o indivíduo neoliberal para submissão e aceitação da realidade precarizada pautada pelo mercado e aprofundada na desigualdade e estratificação social em castas imutáveis.

Inclusive, o novo governo progressista que assumiu em 2023 não revogou o NEM, apesar dos inúmeros pedidos e vasta produção intelectual apontando para os prejuízos dessa proposta. O que o atual ministro da Educação realizou foi uma chamada pública com intuito de debater ajustes na proposta, mas não sua revogação. Para isso, o atual governo suspendeu em 04/04/2023 por 60 dias a implantação do NEM nas escolas, a fim de buscar a adequação da proposta. E, o que se tem até o momento é um ajuste que diminuiu os chamados itinerários formativos e trouxe de volta a obrigatoriedade de disciplinas antes extintas no NEM. Contudo, o modelo que entrará em vigor consiste em uma adaptação que mantém os interesses do setor empresarial, especialmente por não atender as concretas e reais necessidades dos estudantes do EM, prevalecendo, portanto, a manutenção de desigualdades escolares e sociais na sociedade.

2.2 Resultados do Novo Ensino Médio

Há vasta bibliografia sobre os efeitos do NEM sobre a vida dos estudantes das escolas pública, e como não é intenção deste trabalho fazer uma extensa lista de revisão bibliográfica, é relevante a apresentação de resultados já avaliados sobre esse modelo prescritivo e impositivo à educação dos adolescentes de EM produzidos pela Rede Escola Pública e Universidade em sua Nota Técnica (NT) produzida a respeito da primeira implementação do NEM no território nacional ocorrida de forma aligeirada no Estado de São Paulo em julho de 2020, em plena pandemia de Covid-19 (REPU, 2022). A conclusão dessa NT é a de que: "O novo ensino médio aumenta as desigualdades escolares em São Paulo" (REPU, 2022, p. 30). A seguir são apresentadas de forma resumida 10 razões que embasam essa conclusão presentes na NT produzida pela REPU (2022), sobre o NEM.

1. Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – foram, ambos, negligenciados pela Lei 13.415/2017;

2. Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;

3. Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura.

4. Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia;

5. Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. A título de exemplo – o 2º ano do Ensino Médio em 2022 apresentava 20 componentes curriculares;

6. Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: a) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, desenraizando a formação da atuação profissional e; b) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar por meio do chamado "notório saber";

7. Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos (externos) ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;

8. Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do Ensino Médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;

9. Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação;

10. Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

É relevante apontar que, apesar da NT produzida se referir ao Estado de São Paulo, sua conclusão é generalizável e válida para todo território nacional, simplesmente, notou-se os efeitos deletérios da proposta no primeiro Estado que a implementou. Na realidade, deveria ter servido já em 2022, como prova irrefutável dos prejuízos gerados à escolarização do EM, vindo a consolidar sua revogação imediata. Contudo, as forças hegemônicas do grande capital atuaram e continuam atuando no sentido da manutenção do NEM, mesmo com os ajustes prometidos por Camilo Santana, ministro da educação do Brasil. Afinal, sendo mantida sua essência de precarização promotora de desigualdades escolares e sociais, podem aguardar uma nova mudança governamental à direita, a fim de aprofundar seus interesses de forma mais enfática.

2.3. Qual modelo seria o melhor para o Ensino Médio?

Diante da calamidade apresentada pelo NEM acima, é adequado afirmar que se trata de uma proposta curricular, de ensino e educação voltada a estratificar as futuras gerações ao estado de precarização socioeconômica pretendido pelo neoliberalismo. Especialmente, pela negação de acesso ao conhecimento historicamente produzida pelas gerações anteriores nas diversas disciplinas escolares.

Entretanto, existe um modelo de educação no Brasil que é reconhecidamente um sucesso em resultados nacionais e internacionais, inseridos nos Institutos Federais de Educação, Ensino e Ciências, conhecidos como IFs. Tratam de assegurar todo o conjunto necessário a uma educação de qualidade, pois possuem toda infraestrutura para o EM, incluindo refeitórios com refeição digna, espaços para prática de esportes, áreas de descanso e lazer. Também ofertam cursos profissionais de verdade no contraturno dos estudos das matérias escolares, isto é, os estudantes do EM de manhã fazem os cursos profissionais à tarde, e vice-versa. Além disso, a maioria de seus professores são mestres e doutores, ganham salários dignos e têm atribuições de aulas reduzidas para garantir um ensino de excelência.

O sucesso desse modelo é visto em seus resultados no PISA atingidos nos últimos anos. Verifica-se que, caso fossem um país, os IFs estariam entre os melhores países do mundo no ranking de avaliação em leitura, ciências e matemática desse certame internacional . Entretanto, esses resultados são ignorados pelo MEC, haja vista que não atendem aos interesses do setor empresarial ávidos por gerenciar os investimentos da educação pública no Brasil. Além do que, a ocultação do sucesso dos IFs esbarra em outras questões que envolvem o interesse do governo brasileiro de um concreto e verdadeiro investimento na educação pública de qualidade, laica e gratuita para todos.

Portanto, há saída possível, pois existe um modelo de sucesso que deveria ser ampliado a todo território nacional, o que implica em federalizar a educação pública brasileira, extinguindo a educação de estados e municípios, cuja maioria sequer tem capacidade de garantir o piso mínimo garantido por lei aos seus professores. Para tanto, seriam necessários investimentos na construção para ampliação de IFs em todo território nacional, contendo infraestrutura completa, o que implica a construção e garantia de espaços contendo: laboratórios específicos e separados de física, de química, de biologia; laboratórios de informática e de cursos técnicos profissionalizantes; espaços de lazer, anfiteatros; salas de música e de imersão em línguas estrangeiras; centros poliesportivos completos, estacionamento amplo para receber os estudantes em ônibus escolares; refeitórios e refeições dignas; bibliotecas; consultórios com médico, dentista e psicólogos, e demais espaços destinados ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Além da contratação de todos os recursos humanos por meio de concurso público com a garantia de um agradável e robusto plano de carreira com salários dignos já no início da contratação, a fim de garantir que as melhores mentes do país queiram trabalhar na educação.

Solução para superação da calamidade da educação pública brasileira existe, porém, o descaso e a hipocrisia daqueles que deveriam representar e atender politicamente as necessidades da população impede sua implementação. Nessa perspectiva é demasiado relevante que a sociedade civil se mobilize para exigir o abandono de políticas públicas de educação voltadas aos interesses empresariais e venha a investir na expansão da rede federal de ensino em todo território nacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho investigamos como o NEM representa uma proliferação dos interesses neoliberais sobre a educação já presentes na BNCC. Desde os objetivos presentes no relatório Delors (1998) nota-se a intencionalidade de extinguir conteúdos e saberes escolares do currículo escolar, e trocá-los por conceitos alienígenas à cultura escolar pautados no vazio subjetivo do conjunto chamado de “aprender a aprender”. Ao longo do século XXI intensificou-se a degradação da educação pública brasileira, por meio de processos de aprovação automática, sucateamento da pouca estrutura presente nas escolas, generalizada substituição de ensino de conteúdos por programas e projetos escolares esvaziados de qualquer aprofundamento intelectual, somado a decadência

da valorização docente e garantia da precarização e perda de autonomia de sua função.

Nessa perspectiva, surge a proposta de um modelo para o EM que fragmenta o currículo, extingue disciplinas e seus conteúdos, inseri os chamados itinerários formativos em substituição das disciplinas clássicas do EM, com aulas como "o que rola por aí"; "brigadeiro caseiro"; "pensamento de rico e pensamento de pobre", entre outros absurdos que visam constituir a educação dos filhos e filhas de trabalhadores. Evidenciou-se que o propósito desse absurdo está alinhado aos interesses do empresariado voltado à exploração da educação como ativo financeiro, com foco em construir o indivíduo neoliberal, submisso e subjugado à precarização das relações de trabalho e de vida. A NT (REPU, 2022), apontou 10 razões que demonstram os prejuízos do NEM à educação dos estudantes, concluindo que esse modelo apenas aumenta as desigualdades escolares e, consequentemente, as sociais, isso, porque o NEM nega acesso ao conhecimento, aos saberes clássicos e eruditos, à produção intelectual da humanidade, e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes mais pobres. Além do que, impede o papel da escola que é o da transmissão-assimilação do saber objetivo, conforme ensina Saviani (2003). Ao contrário, a escola se transforma em um arremedo e o ensino deixa de existir ao ser substituído por uma farsa curricular cruel que alija qualquer possibilidade de emancipação intelectual e social dos estudantes das escolas públicas.

Como forma de superação demonstrou-se que há necessidade de expansão da rede federal de ensino, por meio dos IFs, em todo território nacional, dado seu grande sucesso como proposta de ensino aos estudantes do EM. Seus resultados em provas como o PISA consolidam os IFs como um modelo a ser proliferado como proposta que supera a calamidade impetrada pelo NEM, e vão além dos seus resultados positivos em todos os indicadores avaliativos nacionais e internacionais. Eles se tornaram os últimos refúgios de ensino que garantem a boa escolarização na educação pública do país, isto porque, além de terem infraestrutura e valorização docente, atendem aos pressupostos vistos em Saviani (2003), a saber: a) realizam o processo de garantia da natureza da escola, que é ensinar o saber objetivo e sistematizado, entendido pela transmissão-assimilação dos grandes clássicos, do saber erudito, a que todos estudantes tem direito de acesso sem distinção social; b) garantem um currículo conteudista baseado no máximo de conteúdos e não do mínimo, viabilizado pela garantia das condições de transmissão e assimilação e; c) possibilitam acesso ao saber escolar por meio da dosagem e sequenciamento dos conteúdos em aumento de sua complexidade durante a sua transmissão assimilação para elevar o intelectual dos estudantes em sua apreensão do saber objetivo.

Contudo, apesar de haver uma solução, não há cenário para que sua implementação em todo o país ocorra, especialmente porque esse modelo não atende aos interesses dos empresários que lucram com o sucateamento da educação pública brasileira.

Sugere-se que próximas investigações possam se debruçar em quantificar qual o custo necessário para que a federalização do ensino público brasileiro ocorresse por meio da expansão dos IFs em todo território nacional, em substituição do fracasso perpetrado historicamente nas redes de ensino estadual e municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. O. Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 30 jun. 2023.

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.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

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 jul. 2023.

EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A ESCOLA COMO PROMOTORA DA CIDADANIA

TÂNIA NASCIMENTO SODRÉ DIAS

Um dos meios de educar para o trânsito e para a vida, de forma a construir gerações de futuros condutores de veículos e pedestres mais concisos de sua cidadania e do valor do ser humano, é através da educação, que poderá iniciar nas escolas em níveis pré-escolar, fundamental e médio. Este artigo tem por finalidade despertar, por meio de reflexões, para a importância do trabalho educativo junto às questões sociais que estão presentes no cotidiano das pessoas e não estão dispostos nas áreas do ensino convencional. Estudos revelam que uma das questões sociais que no momento, necessitam de uma atuação mais efetiva é o trânsito, por vitimar inúmeras vidas a cada segundo. Mediante a essa problemática, a educação é considerada fator determinante na construção de uma sociedade crítica, humana e democrática. Este artigo aborda a importância de se educar para o trânsito em conjunto com as instituições escolares favorecendo a educação para o trânsito na vida adulta.

Palavras-Chave: Educação para o trânsito, contesto escolar, solidariedade no trânsito.

ABSTRACT

One of the means of educating for traffic and life, in order to build generations of future drivers of vehicles and pedestrians more concise of their citizenship and the value of the human being, is through education, which can start in schools at pre- - elementary and middle school. This article aims to awaken, through reflections, the importance of educational work with social issues that are present in the daily lives of people and are not willing in the areas of conventional education. Studies reveal that one of the social issues that currently require a more effective action is traffic, for victimizing countless lives every second. Through this problem, education is considered a determining factor in the construction of a critical, human and democratic society. This article discusses the importance of educating for transit in conjunction with school institutions favoring education for transit in adult life.

Keywords: Education for transit, School response, solidarity in transit.

INTRODUÇÃO

Esse tema é de suma importância, pois ele trata da educação para o trânsito no sistema educacional brasileiro (SEB). A proposta é direcionar desde a Educação Infantil a criança para os conceitos importantes sobre o trânsito. Isso trará a criança um contato e um "manuseio" com um novo universo, com a cidadania no trânsito, ainda com regras, direito e deveres, que atualmente somente os jovens que completam dezoito anos começam a ter.

Não há políticas públicas voltadas exclusivamente para a educação para o trânsito. A educação para o trânsito está quase sempre vinculada ao planejamento de transporte e de trânsito e representa um papel secundário, quando muito, nessas políticas. A educação para o trânsito deveria assumir um papel central nas políticas públicas e considerarem elementos importantes como a acessibilidade, a mobilidade, as sequelas visíveis e invisíveis dos acidentes de trânsito, os papéis mais vulneráveis são, congestionamentos, poluição ambiental, invasão dos espaços habitacionais e de vivência coletiva por tráfego inadequado. (RODRIGUES, 2011, p2).

Com isso em ação, estaremos dando início a uma mudança comportamental na visão do futuro condutor, desenvolvendo nesse último, um despertar e um amadurecimento, no que diz respeito ao proceder enquanto condutor, de forma segura e humanitária. No entanto, esse tão esperado resultado virá à tona e mostrará à sociedade seu resultado satisfatório a longo prazo; uma vez que paulatinamente o tema será trabalhado e processado de forma natural no cotidiano e na cultura do estudante.

Em sala de aula, o tema trânsito pode ser trabalhado em todas as disciplinas, tanto como tema principal, como também para ilustrar os demais conteúdos, sem anular a importância do currículo escolar. O objetivo é ampliar o entendimento dos alunos para o exercício da cidadania nas vias públicas e fazer com que eles levem os conhecimentos adquiridos na escola, para dentro de suas casas de forma que esta ação ganhe significado na medida em que a qualidade de suas vidas e da comunidade mude para melhor. (FERREIRE 1993 p. 234).

Consequentemente haverá uma diminuição na mortalidade e dos índices de acidentes no trânsito, onde esses atualmente disparam com seus números alarmantes, como veremos no decorrer desse artigo. Com esse propósito no (SEB), a sociedade num todo, será agraciada, ficando livre de um passado de números trágicos de acidentes fatais de trânsito, onde esses são hoje comparados a índices de mortalidade em guerras civis.

A EDUCAÇÃO COMO ASPECTO NECESSÁRIO PARA A PAZ NO TRÂNSITO

Podemos afirmar seguramente que, a educação surgiu naturalmente com os primeiros seres humanos que habitaram a terra. No período primitivo, através da aquisição diária de experiências, todos lutavam pela sobrevivência e a própria vida, era sua escola, onde conquistavam novos aprendizados e novas descobertas diariamente.

escola é criação social e representa um espaço em que as apropriações comuns de uma sociedade podem ser ordenadas e classificadas de acordo com a utilidade e a significação dos conceitos sociais, desde que essas apropriações tenham relevância para o desenvolvimento da criança, sendo utilizadas como ferramenta da interação da criança com o grupo social. (PAULA E MENDONÇA 2009, p. 80).

Os adultos adequavam as crianças ao seu meio físico-social, onde o homem era o responsável pelo sustento enquanto a mulher ficava em suas grutas, cuidando dos filhos, o chefe de família era o exemplo a ser seguido e fonte de aprendizado para os descendentes. Já no período oriental, salientamos o surgimento da escrita, porém o conhecimento dessas, era para poucos, devido a sua característica esotérica. A educação de civilizações orientais era voltada muita das vezes para o desenvolvimento da religião.

Houve o surgimento do dualismo escolar, a segregação entre filhos do povo elitista e dos filhos dos servos, salientando que os primeiros estudavam em locais apropriados e os demais em casa, usufruindo da educação familiar informal.

Esses aprendizados eram propostos de acordo com os interesses da civilização, aperfeiçoando a cada dia suas crenças e saberes específicos. Na Babilônia, por exemplo, sua atenção maior era com a literatura, matemática, geografia e astronomia, com a finalidade de desenvolverem calendários para uso na colheita.

O Egito desenvolveu sua forma de escrita denominada, hieroglífica. Davam ênfase na leitura de hinos, livros sagrados, ensinava-se a matemática com sistemas de cálculos avançados, geometria, botânica, zoologia, o estudo de minérios e geografia; temas diretamente relacionados ao seu cotidiano e para sua política de governo.

Os hebreus diferentes de outras civilizações se mostravam um povo monoteísta, e com isso seu principal objetivo era difundir sua crença, em um único Deus. Nos seus ensinamentos, enfatizaram a seus descendentes, o aperfeiçoamento da leitura, escritas e a organização cultural e histórica de seu povo. No período grego, havia o objetivo educacional, o desenvolvimento do ser humano, ampliando seu conhecimento cognitivo da personalidade e da cidadania; defendiam ainda a liberdade política e o desenvolvimento intelectual.

A educação grega era focada no indivíduo dentro da sua formação integral. As escolas para elites, a escrita e cálculos eram menos difundidas, destacando-se a formação esportiva. No século V, houve a troca de valores na educação grega, a ideia de formar o cidadão antes que o homem faz com que a formação esportiva desse lugar à formação do intelecto. A essa valorização do intelecto deu-se o nome de Paidéia. Devido a essa mudança, conhecemos hoje a Grécia como o berço das civilizações, onde podemos citar pensadores e representantes imortais da história, que contribuíram para o avanço da educação contemporânea como Platão, Sócrates e Aristóteles.

O período romano, na educação foi voltado exclusivamente para o desenvolvimento do império, uma vez que não existia a democratização. A educação destinava-se à formação moral, enquanto homem diferente dos demais, a formação de romanos soberanos, a preocupação com o físico, educação que foi chamada de formação de guerreiros. Somente com o passar dos anos e de conquistas territoriais que Roma ampliou seus conceitos de educação, espelhando-se na tão comentada e aplaudida educação grega.

O período medieval ficou conhecido na história, como século das trevas ou período das trevas. A igreja era absoluta e soberana, sua doutrina era inquestionável; quem ousasse ir contra ou até mesmo pensar de forma diferente, era capturado e queimado em praça pública, sob acusação de bruxaria ou infidelidade. Sua educação era de total conservadorismo. Quem ensinava era possuidor de poder e quem estava ali, para aprender, tinha que ser submisso ao extremo. Criticava a educação liberal da Grécia e a educação prática de Roma.

A educação no período medieval apenas foi insuficiente, tirando o direito de terceiros, de poder expressar suas próprias ideias religiosas, culturais e políticas.

Então para o festejar de toda a humanidade, veio o período do Renascimento, conhecido como século das luzes. Iniciou-se na Itália, no século XIV, espalhando-se por toda Europa, sob os séculos XV e XVI. Defendia o interesse no modelo de educação grega, principalmente pelas artes. Defendia como principal ideia, que a razão seria a principal forma de se alcançar o conhecimento e teve como principais pensadores João Amós Comenius e Jean Jackes Rousseau.

As ciências naturais e a exatidão de cálculos eram bem-vistas pelo renascimento, influenciando projetos estético-artísticos dos artistas desse período. Sua educação era voltada para o desenvolvimento artístico do ser humano, como forma de

expressão de sua sensibilidade e forma de pensar e ver o mundo. Destacando-se como pintores Leonardo Da Vinci, Sandro Botticelli, Michelangelo Buonarroti, Rafael Sanzio, entre outros tantos.

No período moderno, que surge no século XVII, houve fatores importantes na história da educação. A segregação entre a igreja católica que até então, era soberana e o Estado. A família e a escola se tornaram cada vez mais presentes na formação do indivíduo. Houve uma valorização da infância, etapa tão importante para vários segmentos de desenvolvimento da criança, por parte da família. A escola passa então os conhecimentos, mas sem esquecer-se do comportamento.

Houve ainda um início de reorganização disciplinar da escola, da racionalização e do controle do ensino; no contexto do processo ensino e aprendizagem, que vem se aperfeiçoando a cada dia mais, com o apoio da família, da sociedade e do Estado.

Nesse ano de 2015, podemos citar o adiantamento da estatística, que a Polícia Rodoviária Federal (PRF), constatou no feriado de 7de setembro; sendo 896 acidentes, resultando em 92 mortes, 1.307 feridos, onde houve ainda 1056 pessoas dirigindo alcoolizadas e dessas 151 foram presas por esse motivo. Ainda radares devidamente aferidos, detectaram 69.548 veículos de uma forma irresponsável, trafegando acima do limite de velocidade estabelecido por placas de regulamentação. (PRF, balanço divulgado no dia 08 de setembro de 2015).

Para tal mudança ser obtida com êxito, são necessários ainda, espaços físicos significativos, aulas com teor multidisciplinar, contando com docentes devidamente preparados, para a integração deste tema; sendo cedidos aos mesmos, por parte de autoridades educacionais, cursos, palestras e outras atividades, para que eles se sintam confiantes ao transmitir seus conhecimentos adquiridos, a seus alunos, de uma forma objetiva, prática e lúdica.

Outro item a ser desenvolvido é aprimorar o trabalho de conscientização nas mídias, deixar de confundir o termo educativo com o termo informativo. Hoje, o que é apresentado à sociedade na maioria das vezes, é a publicidade informativa, que vem solicitando a condutores que não bebam ao dirigir; que não excedam o limite de velocidade; que usem o cinto de segurança, inclusive nos passageiros do banco traseiro; entre outras.

É comum essa prática mesmo por especialistas da área de trânsito como por profissionais da área da publicitária brasileira. Sabemos que, uma ideia informativa tem certo tempo de fixação na memória, por aquele momento é preciso saber da informação, porém depois o armazenamento vai aos poucos perdendo a informação adquirida.

Já um propósito de teor educativo, é assimilado e contemplado pelo cognitivo e uma vez, isso ocorrendo, dificilmente esse aprendizado irá se perder. Por esses motivos que vimos e por outros tantos, é que estamos engajados no tema desse artigo, na tentativa árdua da mudança conceitual e de valorização da vida e do próximo.

É com esse intuito de mudança no comportamento do futuro condutor, onde substituiremos tragédias e negativismo, por educação e postura correta. Que apresentamos assim, a importância desse tema e de suas convicções.

A partir do cenário inicial temos como objetivo nesse artigo situar as instituições escolares como ambientes promotores da educação para o trânsito, onde a criança tenha contado desde muito cedo com informações uteis e educativas para o trânsito, desenvolvendo conceitos positivos e conscientizadores, tanto para a formação cidadã da criança, quanto para influenciar suas famílias.

O objetivo deste trabalho é evidenciar a importância da educação para o trânsito nas instituições escolares, a conscientização do que é correto e errado nas convivências no trânsito. Destaca-se a importância de iniciar este trabalho de conscientização com as crianças em idade escolar e não apenas deixar essas orientações para os adultos que pretendem ser habilitados.

Esta formação precoce tende a apresentar uma educação mais eficiente e produtiva para a convivência, consciente e respeitosa no trânsito.

O trabalho está dividido em sete tópicos onde são abordadas as considerações dos autores referentes à educação para o trânsito aplicadas desde as primeiras etapas do ensino, pois assim a criança terá esta base em sua educação, refletindo efetivamente sobre como agir em relação ao trânsito, tendo em vista que todo o cidadão utiliza o trânsito de alguma forma.

Foram utilizadas como base da pesquisa as contribuições de importantes autores, dentre eles, Paula e Mendonça (2009) que trata sobre a escola ser um ambiente promotor de cidadania e por isso deve tratar de temas que faz parte do cotidiano dos alunos, dentre eles a educação para o trânsito.

Busquets (2001), que traz em sua obra a necessidade que se tem atualmente em buscar a paz no convívio em sociedade, este tema vai de encontro ao discutido nesta pesquisa, pois quando se busca a paz, ele certamente irá refletir nas relações no trânsito.

Vasconcelos (1988), que traz como contribuições as definições do que é o trânsito enquanto ambiente de convívio social, uma vez que todos nós como motoristas ou pedestres convivemos no trânsito.

Para se obtiver uma diminuição realmente considerável e visível, dos índices de acidentes automobilísticos e ainda simultaneamente conseguir agregar a conscientização dos condutores, em se comportarem com atitudes positivas ao volante, é necessário que, estudante já integrante do ensino fundamental I, comece a ter contato com conteúdo e vivências, voltados para a educação e para a cidadania no trânsito.

Esse artigo defende tal estratégia, uma vez que o aprendizado do tema em questão é altamente significativo, fazendo parte da realidade dos alunos e produz ainda nos discentes, um interesse em fazer parte da uma futura modificação de perfil dos condutores. Ao atentar-se com maior atenção no tema mencionado, percebemos que estamos dando início, a uma nova geração cultural, visando o respeito e o exercício da cidadania, enquanto condutores e enquanto pedestres.

O trânsito é uma disputa pelo espaço físico, que reflete uma altercação pelo tempo e pelo acesso aos equipamentos urbanos, é uma negociação, dadas às características de nossa sociedade, não se dá entre pessoas iguais: a disputa pelo espaço tem uma base ideológica e política; depende de como as pessoas se veem na sociedade e de seu acesso real ao poder. (VASCONSELOS 1988).

É válido ressaltar que, de forma nenhuma, trata-se de uma utopia, e sim de uma questão de confiabilidade, de engajamento, de coragem e de credibilidade, depositados na união do trânsito com a educação. O resultado será alcançado em longo prazo, paulatinamente as instituições escolares, trará o tema de uma forma homeopática, sólida e objetiva, assim os alunos assimilarão a importância de adquirirem uma postura tenaz e diferente, enquanto usuários das vias públicas.

Porém, só a escola, envolvida nesse propósito, não terá um rendimento satisfatório. É preciso também, contar com o apoio dos pais nessa luta, onde se policiem ao volante quando principalmente estiverem transportando seus filhos. Ainda será de bom grado, que a sociedade em si, incentive essa proposta e á divulgue, através de redes sociais, entre outras formas de estímulo. Lembrando que as portas estariam abertas à iniciativa privada, que tenham interesse em promover a fortificação do tema nas escolas.

O tema proposto então, se dará em salas de aulas, em caráter multidisciplinar, ficando assim, de uma forma mais palpável e próxima do aluno, facilitando a assimilação do aprendizado. Devendo ser ainda significativo ao estudante, trazendo experiências de sua realidade para a sala de aula.

O professor antes de tudo deverá receber treinamento específico e técnico sobre o tema, cedido pelo Estado, para posteriormente após ter domínio e se sentir-se seguro, deverá o docente efetuar o planejamento da aula sobre o tema, voltado para o lúdico, de acordo com a faixa etária das crianças, simulando situações reais do dia a dia. O propósito é que haja o retorno de valores humanos e cívicos, onde ainda será trabalhada a questão de educação de trânsito no sistema educacional brasileiro, iniciando este no primeiro ano do ensino fundamental, passando pelo ensino médio e estendendo-se ao ensino superior.

A educação no trânsito no ensino fundamental proporcionará um aprendizado significativo, onde a criança terá contato desde seus primeiros aprendizados escolares, havendo assim, uma mudança na conscientização do condutor do amanhã. Será ampliado seu horizonte cognitivo e social, mantendo uma visão de zelo e respeito sobre os pedestres, tratando os mesmos com cordialidade. Podemos citar, por exemplo, uma aula interdisciplinar e ainda significativa, aplicando a geografia e em conjunto a mesma, será embutida o tema mobilidade urbana.

Nos dias de hoje, é muito comum ouvir sobre ciclovias, ciclistas e respeito ou desrespeito ao mesmo. Então primeiramente explica-se o que significa cada um, explicando ainda que a bicicleta é um meio de locomoção politicamente correto, pelo fato de não poluir o meio ambiente e ainda promove a saúde através do exercício físico. Então, após esse passo, pode-se solicitar aos alunos, que descrevam seus trajetos de casa até a escola, e se perceberam se há ou não, uma ciclovia no trajeto. E se caso não houver, indagar por onde os ciclistas se locomovem. E se é correto ele se arriscar andando de bicicleta meio aos carros.

Podemos constatar que, no exemplo acima, em uma aula de geografia, foram trazidos assuntos cotidianos, como: mobilidade urbana, educação física, meio ambiente e educação cívica. Devemos de forma árdua então, enquanto docentes e parte integrantes de uma sociedade, que vem perdendo uma "batalha" para o trânsito, implantar a importância do saber e de fazer exercer, direitos e deveres de condutores e pedestres.

No espaço escolar, é possível demonstrar aos alunos na prática, como eles se comportam enquanto pedestres; no pátio da escola, geralmente no recreio, correm, se empurram, caminham desatentos, devendo o professor alertar, mostrando que esses comportamentos, podem acarretar acidentes que nos quais, podem se machucar. Com essa observação, o professor faz uma comparação, como se estivessem nas ruas e calçadas, mostrando o risco que estariam correndo se agissem da mesma forma que no pátio da escola. Daí a necessidade de explanar formas corretas de postura, enquanto pedestres. São várias as várias formas de aprendizado nesse contexto. Antes de formar o condutor, deve-se formar o pedestre.

Só podemos olhar o outro e sua história, se temos conosco uma abertura de aprendiz que se observa em sua própria história. Nesse sentido, a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo, à luz que nos inspira, pois sempre só vejo o que sei. (PIAGET apud ARANHA, 1996).

Na vida educacional de um cidadão, a escola ocupa um lugar de destaque e de importância. Ela tem em suas mãos, o poder de atuação na formação moral e social do ser humano, sendo por modos cooperativistas e de socialização, os quais remetem a um futuro com maior esperança na edificação de um trânsito mais educado e humano.

Diante desses fatos, certamente, quanto mais cedo à criança manter contato com regras e ao universo do trânsito, mais fácil será a assimilação e aceitação se habituando de uma forma construtiva e positiva. Defendemos que é inquestionável a ideia que, o trânsito em sua mobilidade urbana, é seguramente uma forma direta de socialização.

As crianças fazem parte de um dos grupos de risco, talvez o mais importante, pois estão mais vulneráveis e propensas às ocorrências de acidentes. Elas querem afirmar sua independência, o que é natural do desenvolvimento humano. No entanto, pouquíssimas crianças4 podem lidar seguramente com o trânsito.

Conforme ROZESTRATEN, (1988) estas crianças, que estão no trânsito, acabam sendo um risco, pois: As crianças não reagem como um adulto:

- Não enxergam e não percebem como os adultos quanto à maneira como um carro se aproxima;
- Confundem o “ver” com o “ser visto”;
- Tem um campo visual mais estreito;
- Tem baixa estatura;
- Confundem tamanhos com distâncias;
- Têm dificuldade para distinguir sons, principalmente se misturada;
- São distraídas;
- Só ouve o que lhe interessa;
- Não compreendem a relação entre causa e efeito;
- Não avaliam distância, tempo e velocidade.

No ensino médio, a atuação do tema trânsito, é feita de forma também significativa e inserida em disciplinas da grade curricular. Nessa faixa etária, aproximando-se os jovens, de completar idade suficiente para aquisição da carteira nacional de habilitação (CNH), há na maioria das vezes, uma ansiedade natural por esse fato. E por essa razão o tema torna-se de interesse do estudante do ensino médio.

Usando uma linguagem cativante, palestras, círculos de debates em grupos; para haver entre eles trocam de experiências, vídeos educativos que tratem da postura do condutor e do pedestre, são estratégias de ensino que se proporcionam a atenção e o interesse do aluno.

Ainda mencionando o ensino médio, objetiva-se a aproximação do aluno com relação a seu meio, desenvolvendo seu senso crítico, sua participação social cívica, ainda mostrar que, disciplinas de salas de aula, podem ser interligadas ao trânsito e postas ainda em prática, por meio de ações sociais de conscientização, sendo para o jovem, um despertar em positividade e conquistas.

Para potencializar o sucesso dessa conscientização dos jovens, é necessária e esperada a participação da sociedade, dos meios de comunicação, lembrando que esses, não confundam publicidade informativa com educativa, como infelizmente está acontecendo. Buscando obter condutores mais centrados na responsabilidade da conduta correta e ser o jovem, ciente que o homem, deve ser transformador positivo do seu meio, buscando o amadurecimento de sua percepção de mundo e de cidadão, tendo seu professor como mediador dessa tão esperada mudança. Adiante, apresentaremos pontos de vistas e posicionamentos, sobre o tema aqui trazido, de profissionais das áreas de trânsito e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos e entendemos que a educação possuiu, possui e sempre possuirá sua importância na vida do ser humano. Quanto mais cedo for a pessoa exposta aos ensinamentos, sejam eles naturais ou por intermédio de pais e professores, consequentemente, maior será sua visão de mundo, construirá suas ideias voltadas à descoberta do novo e ainda, maior será sua assimilação da vida e do meio acadêmico que irá trilhar.

Atentemo-nos para o seguinte fato comprovado por grandes estudiosos da história: Essa mesma criança perceberá no decorrer do seu crescimento, no seu cotidiano, que estará exposta a bons e a maus exemplos; ou seja, a criança vai ter a percepção que pessoas do seu meio social servirão de atos de ensinamentos e ela por sua vez, irá captá-los naturalmente como forma de aprendizado e consequentemente repetirá seu aprendizado, sendo ele produtivo ou não.

Contextualizando com a mobili-

dade urbana, a percepção acima é também totalmente cabível. Crianças que presenciam diariamente maus condutores sejam seus pais ou terceiros, realizando visivelmente uma péssima conduta ao volante e ainda muitas vezes se glorificando verbalmente pelo ato, acaba servindo como exemplo para aquela criança que está transportando e essa, por sua vez, ao decorrer dos anos de sua vida, chegando à maioridade, irá consequentemente trazer como bagagem cognitiva a imagem e a lembrança dos pais ao volante; todos os vícios e desrespeito ás normas de trânsito e aos pedestres e fatalmente colocará seu aprendizado em prática. Infelizmente perpetuando a triste e cruel realidade do trânsito brasileiro.

Porém, por outro lado, se a criança ao iniciar seus estudos já nos primeiros anos do ensino fundamental e tiver acesso ao universo da mobilidade urbana e da cidadania, sendo de um modo geral, transmitidos de uma forma muito bem planejada e elaborada, de acordo com a faixa etária, levando em consideração sua bagagem cognitiva, sendo um aprendizado lúdico e ainda significativo, essa criança crescerá e passará por sua vida escolar ouvindo, falando, aprendendo, opinando e transmitindo (inclusive para seus pais) sobre o que aprendeu na escolão modo correto de se comportar ao volante, como se comportar quanto pedestre e acima de tudo, aprender a viver como um cidadão respeitoso, humano, leal às regras e ainda crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996. Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

DETRAN. Educação para o Trânsito na Escola: caminhos possíveis. Disponível em: http://www.vivamais.rs.gov.br/upload/artigo. Acesso em: 20/08/2023.

FERREIRE, Nilda Tevês. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

PAULA, Ercila Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. Psicologia do desenvolvimento. 3. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

RODRIGUES, José Nivaldino. SOS, Estradas. Disponível em: <www.estradas. com. br/ sosestradas/articulistas/nivaldino/ educacao_para_ transito.asp> Acesso em: 25/08/2023

VASCONCELOS. Eduardo Alcântara. Transporte Urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas. São Paulo: Anhamblume, 2001.

VASCONCELLOS, Eduardo A. O que é Trânsito. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção primeiros passos; 162).

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

TATIANE DE SOUZA PRADO

RESUMO

Este trabalho valoriza os contos de fadas como catárticos e necessários ao desenvolvimento do psiquismo infantil. Mostra o compromisso com a verossimilhança e a visão crítica da brasilidade dos textos infantis contemporâneos. Sugere integração de bibliotecários e professores na Hora do Conto. Os contos de fadas são histórias difundidas desde a Antiguidade e têm comprovada influência e relevância entre infância também na contemporaneidade. Esta revisão de bibliografia visa a contribuir para os estudos da psicanálise no que tange ao entendimento analítico dessas preciosas histórias da literatura infantil, em especial quanto à sua aplicabilidade terapêutica na clínica psicológica. Inicialmente, percorremos a literatura em busca de subsídios que elucidem a sua origem e que sustentem o uso dos contos na pesquisa em psicologia clínica. Na sequência, sustentamos a aplicabilidade dos contos de fada na prática clínica, enfocada por diversas correntes teóricas. Na clínica psicanalítica contemporânea, faz-se corriqueiro o uso de contos de fadas com crianças, para diagnóstico e tratamento, quando são usados como uma forma de expressão e simbolização do sofrimento.

Palavras – chave: Contação de histórias; Narrador; Arte.

ABSTRACT

This work presents a historical sketch of storytellers and highlights their social role. It presupposes the reader as co-author of the literary work. It values fairy tales as cathartic and necessary for the development of the child's psyche. It shows the commitment to verisimilitude and the critical view of the Brazilianness of contemporary children's texts. It suggests the integration of librarians and teachers in Story Time. Fairy tales are stories spread since antiquity and have proven influence and relevance among childhood also in contemporary times. This bibliography review aims to contribute to the studies of psychoanalysis regarding the analytical understanding of these precious stories from children's literature, especially regarding their therapeutic applicability in the psychological clinic. Initially, we went through the literature in search of subsidies that elucidate its origin and that support the use of short stories in clinical psychology research. Next, we support the applicability of fairy tales in clinical practice, focused on by different theoretical currents. In contemporary psychoanalytic clinic, it is common to use fairy tales with children, for diagnosis and treatment, when they are used as a form of expression and symbolization of suffering.

Words – Key: storytelling. Narrator. It's art.

INTRODUÇÃO

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.

A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc.

Mas nem sempre essa experiência ampla do "aprender" é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas! Portanto, a experiência literária implicada no ouvir uma história, vai muito além da simples retenção de informação e nem sempre é imediatamente traduzível para o ouvinte. Mas há quem insista nisso, obrigando as crianças a transformarem em palavras ou em novos produtos artísticos (como desenhos, resumos, poemas, comentários, etc.) a experiência que acabaram de viver!

As histórias narradas oralmente

proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico.

E se as histórias forem ainda contos populares, há a possibilidade de revelarem uma sabedoria ancestral e a tradição dos povos, com temáticas de caráter universal e neste caso, apagando (borrando ou tornando elástica) a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo! Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão! Por isso, esse costume milenar é também socializante! E mais, na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos ou a serem questionados.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público-alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com a literatura auxilia a criança na compreensão do real. O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transporem para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, mesclando essas formas literárias com uma história bem contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nesta realização, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la no-

vamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

Objetivando estimular a leitura e buscando qualificar a formação da criança ao passo que leitor, o contador de histórias deve saber como desenvolver a contação de histórias de maneira a fazer que as crianças possam descobrir palavras novas ampliando seu vocabulário, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática.

Vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se devem observar alguns aspectos antes de ocorrer à prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra a faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar dentre outras peculiaridades importantes.

Sendo assim, o essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.

Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho (1987, p.25), argumenta que:

[...] como "objeto" que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, "modifica" a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção "educativa", ela se inscreve na área da Pedagogia.

Neste sentido, por meio dos estudos feitos e das práticas realizadas por intermédio desse projeto de extensão, pode-se afirmar que a contação de histórias destaca-se pela importância como fator de desenvolvimento das aptidões para o contato com a leitura, com a escrita, com a oralidade, estimulando na criança a sua criatividade, imaginação, formas de expressão oral e corporal, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e repleto de sentidos e significados.

Este tópico tem como objetivo traçar um resgate histórico de como surgiu às primeiras histórias tidas como contos populares passando da oralidade para o texto escrito e as primeiras ideias de se fazer algo para as crianças ao longo da história da literatura infantil. A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

Para um melhor entendimento dessa trajetória vale a pena ouvir as autoras Eleonora Abílio e Margareth Mattos (2006):

"As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX." (apud MEC, 2006, p.85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p.

23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008):

"...Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos "(Oliveira, 2008, p.62)". Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos "maiores exemplos da literatura escolar do Brasil" (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

"Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas" (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

E esse contato com a literatura será analisada a seguirem que serão traçadas algumas formas de se utilizar estas histórias em sala de aula com o objetivo de proporcionar um melhor aproveito nos trabalhos pedagógicos. Para algumas ideias de como utilizar a literatura infantil em sala de aula este tópico aborda uma reflexão do que seria a literatura infantil e especificamente a importância das ilustrações contidas nessa literatura em articulação com o texto escrito na arte da oralidade da palavra e imaginação.

O que é a literatura infantil? Para ajudar-nos nesta reflexão recorremos a

Zilberman (2005), em que diz que "a literatura infantil são livros que lidos na infância até chegar à idade adulta permanecem guardados em nossa memória bibliográficas e que ao longo do tempo são relembrados porque foram tidos como bom e prazeroso e que fez parte da nossa formação de leitor". (2005, p. 10 – 11). Costa (2007) enfatiza também outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que:

"... atinge o estatuto de arte literária e se distância de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica." (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na

sua formação, ou seja:

"A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional" (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: "Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens" (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

"A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de "brancos" entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher..., mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens". (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:

"A janela é, já que, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor" ver de fora". O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:

"Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demonstrando, sempre o intelecto e a sensibilidade". (Costa, 2007:21)

No entanto, não é só ler uma história que "encaixa" no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir- se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.

Com a arte da oralidade das palavras nas mãos, o contador de histórias

Jonas Ribeiro apresenta certo "manifesto" no seu livro Ouvidos Dourados em

que deixa em evidência sua indignação a respeito das histórias tidas como pretexto para uma proposta pedagógica sem deixar fluir as emoções dizendo:

"Abaixo as histórias utilitárias! (...) nós não contamos histórias para a interiorização de regras gramaticais (...). Contamos histórias porque amamos contá-las, (...) porque temos a necessidade de tornar nossas vidas significativas". (Ribeiro 2001, p.12).

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destrinchando com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugeri um crescimento pessoal e profissional desse educador.

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado, segundo SUBTIL (2012), funções primordiais da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, bem como as leituras críticas e criativas da realidade.

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base "identitária", ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação.

Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: "convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade" (PATRINI, 2005, p.106).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias.

Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p.176)".

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o Projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pelo Editor Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.

Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radical idade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma performance adequada.

O CONTO DE FADAS

Ao passo que 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 de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade.

Estas estórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá. As estórias também advertem que os muito temerosos e de mente medíocre, que não se arriscam a se encontrar, devem se estabelecer numa existência monótona - se um destino ainda pior não recair sobre eles.

Gutfreind (2003), ao experienciar a proposta do ateliê de contos, inspira-se no trabalho de renomados estudiosos franceses, como Marie Bonnafé (1944), em seu trabalho com bebês e famílias marginalizadas, e em Pierre Laffourge (1955), que usa os contos como possibilidade de intervenção com crianças autistas. Gutfreind (2004) evidenciou melhoras nos transtornos de conduta apresentados pelas crianças francesas após frequentarem o atelier de contos.

Demonstraram evolução significativa no seu modo de expressão, permitindo-se denunciar o sofrimento decorrente da sua separação de seus pais. O autor faz menção a outro estudo desenvolvido na cidade de Porto Alegre com crianças que apresentam transtornos de aprendizagem em escolas comunitárias. Situa os primeiros resultados como positivos, já que apontam como as crianças se tornaram mais atentas, menos hiperativas e mais abertas aos processos de aprendizagem.

Gutfreind (2003, 2004), ao abordar a função do conto como um estímulo à vida imaginária e à capacidade de simbolização, também o enfoca como um estímulo pertinente à função do pensar.

Focaliza a capacidade de continência desempenhada pelo conto, conforme organiza os arcaísmos da criança, dando-lhes um sentido e instigando sua capacidade de pensamento. O potencial terapêutico de contar histórias é hoje incontestável (GUTFREIND, 2004, p. 25).

Safra (2005) apresenta o conto de fadas como uma possibilidade de intervenção na clínica psicológica, afirmando que auxilia no enfrentamento das dificuldades e no aprofundamento dos vínculos da criança com o terapeuta, assim como com seus pais. Aponta que o uso de histórias na psicoterapia mostra-se uma intervenção positiva justamente por propiciar a inclusão dos pais, contadores no lar, no processo terapêutico da criança. Sua relevância sustenta-se também por possibilitar seu uso em trabalhos institucionais com base em diversas perspectivas, seja em trabalhos individuais ou grupais.

Os contos podem ser usados, de forma terapêutica, como mediadores entre o mundo interno e a realidade externa da criança, como dispositivos de contenção de seus aspectos psíquicos, sendo, ainda, uma possibilidade de intervenção em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, a criança não necessitará refugiar-se em uma organização defensiva patológica, ou mesmo desenvolver um sintoma por meio do qual o corpo siga sofrendo em lugar da mente.

Goulart (2003) ressalta a necessidade de as crianças portadoras de doenças crônicas participarem de espaços nos quais possam falar de suas experiências, dúvidas e angústias. A autora aponta ainda para a eficácia da intervenção com grupos específicos, como o de crianças asmáticas, nos quais as narrativas são dispositivos para dar significado, organizar e ressignificar sua experiência. Nas narrativas grupais, muitas vezes não são narradas histórias de vida, mas são veiculadas histórias de uma vida alterada pela doença.

CONCLUSÃO

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e

o faça interagir diretamente com ela.

O autor classifica de "pior" a característica dos livros infantis de lograr a criança, afastando-a do significado mais profundo, na fase de vida a qual se encontra. Para que tenhamos uma história que realmente prenda a curiosidade infantil, devemos despertar sua imaginação. Com características próximas na literatura infantil temos grandes contribuições dos contos de fadas. O conto de fada é capaz de reviver o imaginário da própria literatura e até mesmo a sua estrutura fica misturada a uma metaficção contemporânea. Eles, os contos de fadas, ajudam no esclarecimento das emoções, por meio do estímulo à imaginação, ao encorajamento, de soluções na autoestima e abordam questões psíquicas, edipianas, amor paterno e ritos de passagem para a vida adulta.

O conto de fada se encaixa perfeitamente nesse mundo de encantamento, ativando a imaginação e preenchendo a fantasia. Para isso, cito Schiller: "Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância, do que na verdade que a vida me ensina" (The Piccolomini, II, 4). Os contos de fadas tratam de problemas humanos universais, falam ao ego, dão validade ao id e atendem as requisições do ego e do superego. Bettelheim, ainda acrescenta que nos contos de fadas encontramos a mensagem de vencer obstáculos e conquistar a vitória.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.).

Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil. Disponível em: http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm. 2002 – 2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo:

Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In:

LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P.

135 150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

____. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In:____ Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL O NECESSÁRIO E O POSSÍVEL

TATIANE FERREIRA DE SOUZA

RESUMO

Este artigo tem como objetivos analisar a importância da educação ambiental e como ela pode impactar no futuro, escola organiza e mantém espaços destinados ao brincar e que valorizem à aproximação da criança a natureza durante a sua passagem ao ensino escolar. Para tanto, como metodologia de trabalho optou-se pelo levantamento bibliográfico, o qual visou o levantamento de informações. mediante os dados levantados pode-se evidenciar o quanto é importante a valorização e disponibilidade de espaços naturalizados no ambiente escolar, No entanto, para que isso ocorra se faz necessário uma mudança de paradigma dentro das instituições de ensino e inculcação de valores, para que se possa olhar ao espaço escolar como um lugar de movimento, interação e descontração, onde por intermédio do brincar se é permitido conhecer e vivenciar o convívio cuidadoso com todas as formas de vida e o preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Criança; Educação Ambiental; Ensino Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a importância da primeira infância no processo de desenvolvimento do ser humano, e do seu direito ao contato e convívio com a natureza. Tem-se que é na educação básica educação infantil, através do processo lúdico das brincadeiras em espaços livres, que estas podem contribuir para o despertar do amor e dos cuidados para com a Terra, visando com isso a promoção da sustentabilidade almejada.

Assim, entendendo que durante essa fase do desenvolvimento infantil a criança passa a frequentar os espaços formais de ensino, faz-se necessário refletir como esses têm favorecido a promoção do contato com a natureza e o despertar dos cuidados com a natureza. Considerando-se que a sustentabilidade não acontece mecanicamente, mas que ela é fruto de um processo contínuo de educação pela qual o ser humano redefine sua relação com a Terra, torna-se necessário refletir sobre o ensino e os espaços destinados à aprendizagem, ofertados nos ambientes escolares.

A VIVÊNCIA COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público (...) no art. 225 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem despertado o desejo de entender e analisar como as políticas públicas voltadas para esse espaço visam a garantir o convívio dela com a natureza, bem como, refletir sobre a importância que esse contato representa para o desenvolvimento integral da mesma, no que diz respeito à formação de cidadãos conscientes de seu papel perante o meio ambiente.

A relação entre crianças e a natureza e o espaço educacional com consciência, ou seja, sem perder de vista as desigualdades sociais e que todas as crianças têm o direito de brincar, aprender, ser protegida dos perigos e entrar em contato com a natureza, mas o acesso torna-se escasso dentro de alguns territórios.

Desse modo, a infância por se tratar de um fenômeno historicamente demarcado, determinada por processos sociais e culturais, vem sofrendo, principalmente nas últimas décadas, alterações significativas em sua vida. As diversas transformações são decorrentes do crescente processo de industrialização, globalização e urbanização.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental tem o importante papel de promover a integração do ser humano com o meio ambiente, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental, familiar, escolar, da cidade, do Brasil e do planeta. Os objetivos dessa pesquisa é fazer com que possamos refletir e se conscientizar dos problemas ambientais que existem não só na cidade de São Paulo, mas sim no planeta todo, e a partir de então através do ensino da educação básica começarem a pensar com responsabilidade e ética na questão ambiental que necessita urgentemente de consciência, projetos educativos e planos de ação para tratar de Educação ambiental dentro da perspectiva da sociedade que temos à nossa frente.

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser apreendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos

na mentalidade de cada aluno, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

A ideia de buscar que cada pessoa envolvida com a questão ambiental o descreve, ao mesmo tempo que nos possibilita uma interpretação que contemple a subjetividade individual, abre espaços para a manifestação de outras formas de conhecimento, não apenas o científico. "Ao interpretar cada pessoa o fará por meio de suas representações e, também de seus conhecimentos que podem vir permeados por outras formas de saberes, como o saber ético e o saber popular", (GALIAZZI E FREITAS: 2005)

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo programa de Educação Ambiental para desenvolver projetos e os cursos utilizados de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995):

Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A educação Ambiental como componente essencial nesse processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelecendo uma maior interdependência entre os sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. Leff (2001, p.218):

As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes: Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro das escolas, o mesmo facilitará aos alunos e a população uma compreensão fundamental de problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolve-se assim, as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

A Educação Ambiental é de muita importância, pois além de conscientizar as pessoas, faz com que estas executem projetos, ideias, opiniões e trabalhos

Nesse aspecto Ramos (2010, p.83) coloca: Seja como for, a visão atual da natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura-que se dogma-de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma.

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é de fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessária uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas, de todo o planeta terra. De acordo com Leff (2001, p.31):

O princípio da sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica-globalizada.

Esse processo de transição de um sistema para outro será possível através da Educação Ambiental dentro da escola que fornece as bases teóricas para chegar-se à sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

A degradação ambiental, juntamente com o esgotamento ecológico e a desigualdade gerada pelo avanço do mundo globalizado traz o conceito de sustentabilidade, sendo de muita importância para a humanidade,

visto que ao se estudar a sustentabilidade se poderá ter uma nova visão de mundo. Um mundo em que o saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na terra.

As sociedades modernas convivem atualmente com muitas percepções de natureza. Para diversos professores, a seleção dos conteúdos, por exemplo, de Geografia é um enorme desafio. Muitos estão habituados à sequência dos livros didáticos e trabalham automaticamente seguindo capítulos e mais capítulos. Porém, quando pensamos em outras intenções e intervenções que precisam ser realizadas para que a classe aprenda Geografia e meio ambiente, a escolha dos conteúdos torna-se uma necessidade mais abrangente e não linear. Ao mesmo tempo, nos currículos escolares, as questões socioambientais padecem da visão atomística do mundo combinando racionalismo, fragmentação e compartimentação.

O princípio da sustentabilidade, portanto, surge com a globalização, em que a sustentabilidade ambiental é a capacidade do sistema manter o seu estado constante no tempo, a tal ponto de incorporar a problemática relação homem x natureza. A educação para preservar, replantar e preservar biomas e espécies é a base científica para a sustentabilidade. Conforme Guzmán (2000, p.1) "A investigação e à docência como um saber essencialmente acadêmico, carece em absoluto de compromissos socioambientais".

Outro ponto importante para reforçar a importância de trabalhar a sustentabilidade no CEI, EMEI, EMEF, , é o fato de que os principais hábitos de um indivíduo são desenvolvidos desde cedo, durante a infância. Portanto, a escola precisa introduzir o tema o quanto antes, para que a educação de estudantes, a inculcação de valores e hoje resultará em formação de adultos conscientes, reflexivos, com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais nos próximos anos e repassar a próximas gerações.

Sobre a implementação da Educação Ambiental em escolas e concebe a mesma como uma abordagem educacional que visa uma mudança de paradigmas rumo ao desenvolvimento sustentável (ANDRADE, 2000). Seria como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2000 apud JACOBI, 2011).

A partir de então o trabalho com diversos projetos educativos, ações diárias, e bons exemplos voltados à sustentabilidade podem ser implementados nas escolas podendo envolver estudantes e a toda a comunidade iniciando dentro da escola; utilizar materiais reciclados, estimular o reaproveitamento, usar água de forma consciente, criar e cuidar dentro da escola de uma horta coletiva, fazer plantios de árvores no entorno ou em locais no bairro, separação do lixo para reciclagem, dentre outros projetos que podem ser colocados em prática levando os estudantes a repensar como contribuir com a preservação do meio ambiente. Ventura ressalta que: "a Educação Ambiental implica não apenas informar as pessoas sobre questões ambientais, mas também incentivá-las a questionar as causas da crise ambiental e a considerar mudanças de comportamento e valores.

Aprender mais sobre a sustentabilidade, tanto na teoria quanto na prática, é a melhor forma de desenvolver uma atitude saudável na relação do ser humano com o meio ambiente. O papel dos educadores, família e sociedade é guiar os estudantes na formação dessas atitudes.

Para PADUA & TABANEZ (1998 apud DIAS 2011), a Educação Ambiental propicia o momento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versa sobre a importância estrutural do espaço escolar na educação infantil. Considero que esse tema é central na formação do pedagogo, pois o espaço em sua totalidade faz uma diferença significativa no desenvolvimento humano já que é a partir desse espaço que como profissionais, conseguiremos acompanhar nossos alunos para que sejam cidadãos conscientes e críticos. Quando pensamos na primeira infância, o tema apresenta a importância para os profissionais da educação. Podemos, nesse sentido, anunciar o nosso tema de pesquisa. Pretendemos investigar como a escola de educação infantil pode construir estratégias para possibilitar o convívio da criança com a natureza no espaço escolar. Como mostraremos a seguir, esse tema guarda relação com minha trajetória de vida e minhas escolhas profissionais.

A partir do momento em que acreditamos na educação e descobrimos a grande importância do saber, somos submetidos a inúmeros questionamentos que nos levam a refletir sobre o porquê das nossas escolhas e dos nossos caminhos trilhados. Neste trabalho construímos um ensaio reflexivo sobre a relação da criança com a natureza e o papel da escola. Esse ensaio é fruto de uma pesquisa bibliográfica e da atenção da autora na observação e reflexão sobre as possibili-

dades e os desafios da escola para organizar um espaço que promova de forma cuidadosa o contato da criança com a natureza.

A Educação Ambiental no Ensino da educação básica é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a preservação, da flora e fauna, o plantio de plantio e replantio e principalmente a preservação, está por sua vez aplicada dentro da escola que é um espaço politizado e politizador, criará cidadãos críticos e abertos aos conhecimentos teóricos e práticos através da reflexão em um estudo aprofundado de temas e projetos relacionados a sustentabilidade.

A educação Ambiental promove através da conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade. Com isso, ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos, constituímos como parte integrante, como parte do todo. Deve-se olhar para a emergência e a construção de um saber que ressignifica as concepções do progresso, do desenvolvimento por si só e do crescimento dos limites, para configurar uma nova racionalidade social, com ressonâncias no campo da educação, do conhecimento e das práticas educativas e políticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em

Escolas: uma reflexão. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Volume 4, outubro a dezembro de 2000.

Artigo 225, Constituição Federal. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=22

5#:~:text=Do%20Meio%20Ambiente-,Art.,as%20presentes%20e%20futuras%20gera %C3%A7%C3%B5es Acesso: 30 de setembro de 2023.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PADUA. S.; TABANEZ, M (orgs). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1999.

PHILIPPI JR, Arlindo; Alves, Alaôr Caffé; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet (ed.). Meio Ambiente, direito e Cidadania. São Paulo: Signus Editora, 2002.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. Revista Ambiente e Educação: 2010. Vol.15, p.67-91.

UNESCO. Conferência de Belgrado, 1975.

VENTURA, G, SOUZA, I, C, F de. Refletindo sobre a relação entre a natureza humana, valores capitalistas e a crise ambiental: contribuição para a promoção da Educação Ambiental crítica. Revista eletrônica Ambiente e Educação. Rio Grande. V.15. p.13-34. (2010).

ANEXOS



Figura 1-criança observando o desenvolvimento de uma plantação.



Figura 2-crianças em contato com a natureza.

AQUISIÇÃO DE LIBRAS PARA BEBÊS SURDOS

TATIANE FRANCO COSTALONGA

RESUMO

Esta pesquisa aborda a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por bebês surdos, reconhecendo-a como um processo fundamental no desenvolvimento linguístico e social dessas crianças. A Libras, como língua natural da comunidade surda, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. O objetivo deste estudo é analisar a aquisição da Libras por bebês surdos, compreendendo os processos, fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico e o impacto nas trajetórias de vida dessas crianças. A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura como método principal. Foram analisados estudos, pesquisas acadêmicas e fontes confiáveis relacionadas à aquisição de Libras por bebês surdos, com foco na compreensão dos processos envolvidos. Os resultados destacam a importância da aquisição precoce da Libras na promoção da comunicação eficaz, do desenvolvimento cognitivo e das habilidades sociais das crianças surdas. O ambiente familiar e educacional desempenha um papel fundamental, e a Libras é uma língua rica e completa que contribui significativamente para o sucesso escolar e a qualidade de vida a longo prazo. Concluiu-se que a aquisição de Libras por bebês surdos é um processo complexo e crucial que influencia positivamente suas vidas. No entanto, persistem desafios no acesso à Libras que requerem esforços contínuos da sociedade e das instituições educacionais para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão das pessoas surdas.

Palavras-chave: Libras. Aquisição. Bebês Surdos.

1 INTRODUÇÃO

A língua de sinais brasileira (Libras) tem desempenhado um papel crucial na comunicação e na inclusão de indivíduos surdos no Brasil. Entretanto, o processo de aquisição da Libras desde a mais tenra idade, especialmente entre bebês surdos, ainda é uma área que requer maior atenção e pesquisa. Esta é uma temática que merece destaque, dada sua importância para a formação linguística e social de crianças surdas.

A importância do tema reside na compreensão de que a aquisição precoce da língua de sinais por bebês surdos pode ter um impacto significativo em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A Libras é uma ferramenta essencial para que essas crianças possam se comunicar plenamente com suas famílias e se integrar na sociedade de forma mais eficaz. Portanto, explorar os mecanismos e estratégias envolvidos na aquisição da Libras por bebês surdos é fundamental para promover a inclusão e o bem-estar dessas crianças.

O objetivo geral deste trabalho é investigar a aquisição de Libras por bebês surdos, com foco na compreensão dos processos e fatores que influenciam esse desenvolvimento linguístico e seu impacto nas trajetórias de vida dessas crianças. Os objetivos específicos visam descrever as etapas e marcos do desenvolvimento da Libras em bebês surdos, destacando os momentos críticos de aquisição da linguagem gestual, averiguar as estratégias e métodos eficazes para ensinar a Libras a bebês surdos e como essas estratégias podem ser adaptadas às necessidades individuais das crianças, compreender o impacto da aquisição precoce da Libras na comunicação, na cognição e no desenvolvimento social de bebês surdos, bem como sua relação com o sucesso escolar e a qualidade de vida no longo prazo.

A metodologia deste estudo envolverá principalmente a pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura atualizada e relevante sobre a aquisição de Libras por bebês surdos. Será realizada uma análise crítica e

sistemática das fontes encontradas, a fim de identificar tendências, lacunas de conhecimento e perspectivas promissoras nesta área de estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

A História da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil

Segundo Costa e Araújo (2019) a história da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um capítulo fundamental na trajetória da comunicação e da inclusão de pessoas surdas no Brasil. A Libras, como língua de sinais natural, possui uma rica história de resistência, reconhecimento e evolução que remonta séculos, culminando em sua oficialização como língua legítima no país.

Segundo Rabelo (2016) antes da oficialização da Libras, a comunidade surda brasileira utilizava sistemas de sinais rudimentares para se comunicar. Esses sistemas eram geralmente desenvolvidos nas instituições de ensino para surdos, onde os professores utilizavam gestos e sinais específicos para ensinar conceitos e facilitar a comunicação. No entanto, esses sistemas não eram padronizados e variavam de lugar para lugar.

A verdadeira evolução da Libras ocorreu quando membros da comunidade surda começaram a se envolver ativamente na de-

fesa de seus direitos linguísticos e culturais. Nomes notáveis, como João Evangelista, surdo e autor do primeiro dicionário de sinais do Brasil em 1880, desempenharam papéis cruciais na padronização e difusão da língua de sinais.

A consolidação da Libras como uma língua de pleno direito ganhou força nas últimas décadas do século XX. Em 2002, um marco histórico foi alcançado com a aprovação da Lei 10.436, que reconheceu a Libras como a língua da comunidade surda brasileira e garantiu a inclusão da disciplina de Libras nos currículos escolares e universitários. Isso representou um grande avanço na promoção da acessibilidade e da igualdade de oportunidades para pessoas surdas (MENEZES, 2019).

De acordo com Costa e Araújo (2019) hoje, a Libras é amplamente utilizada em todo o Brasil. Ela desempenha um papel vital na comunicação e na inclusão de pessoas surdas em todas as esferas da sociedade, desde a educação até o mercado de trabalho. Além disso, a língua tem uma rica expressividade e gramática própria, com sua própria estrutura linguística que a torna uma língua completa e complexa.

Embora o reconhecimento e a oficialização da Libras tenham sido conquistas significativas, ainda existem desafios a serem superados. A disseminação eficaz da língua, a formação de intérpretes qualificados e a garantia de acessibilidade em todos os setores são áreas contínuas de trabalho. Além disso, a conscientização sobre a importância da Libras e o respeito à cultura surda são fundamentais para promover a inclusão e a igualdade.

A Aquisição de Libras por Bebês Surdos: Compreendendo Processos e Fatores Impactantes em Trajetórias de Vida

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por bebês surdos é um processo complexo e crucial que desempenha um papel significativo nas trajetórias de vida dessas crianças. Compreender os processos e fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico na primeira infância é fundamental não apenas para o sucesso individual, mas também para a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades na sociedade.

A aquisição precoce da Libras é um dos principais pilares do desenvolvimento linguístico e social de bebês surdos. Desde os primeiros meses de vida, bebês surdos estão imersos em um mundo de comunicação visual, e a Libras se torna a ferramenta essencial para expressar suas necessidades, desejos e emoções. Essa imersão precoce facilita a aprendizagem natural da linguagem gestual (ALBRECHT, 2022).

O ambiente em que bebês surdos crescem desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento linguístico. Famílias que promovem o uso da Libras e que interagem de maneira eficaz com seus filhos surdos criam uma base sólida para o desenvolvimento linguístico. Além disso, a qualidade da educação bilíngue, que inclui o ensino da Libras e da língua escrita, é um fator determinante para o sucesso (MENEZES, 2019).

A aquisição da Libras segue padrões de desenvolvimento linguístico similares aos da aquisição da língua oral em bebês ouvintes. Bebês surdos passam por estágios nos quais aprendem gestos e sinais mais simples antes de adquirirem estruturas gramaticais complexas. A gramática da Libras é rica e envolve gestos, expressões faciais e movimentos corporais que são usados para criar significado (BOLGUERONI; VIOTTI, 2013).

O impacto da aquisição de Libras na infância transcende a mera habilidade de comunicação. Bebês surdos que adquirem Libras desde cedo têm um desenvolvimento cognitivo mais sólido e uma base linguística forte que os prepara para o sucesso escolar. Isso, por sua vez, influencia diretamente suas oportunidades educacionais e profissionais futuras. Além disso, o acesso à Libras desde a infância promove a inclusão social, a autoestima e o desenvolvimento emocional das crianças surdas (RABELO, 2016).

Segundo Albrecht (2022) embora a aquisição da Libras seja crucial, muitos bebês surdos ainda enfrentam desafios em seu acesso a essa língua. Barreiras como a falta de profissionais capacitados, o desconhecimento sobre a importância da Libras e a resistência cultural ainda persistem. Superar esses obstáculos é essencial para garantir que todas as crianças surdas tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas e alcançar seu potencial máximo.

As Etapas e Marcos do Desenvolvimento da Libras em Bebês Surdos

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por bebês surdos é um processo fascinante e fundamental para o desenvolvimento linguístico e

cognitivo dessas crianças. Assim como bebês ouvintes aprendem a língua oral, bebês surdos passam por uma série de etapas e marcos no desenvolvimento da linguagem gestual. De acordo com Ochoa (2023) os bebes passam por períodos específicos na aquisição da Libras, sendo estes:

Período Pré-linguístico: Nos primeiros meses de vida, bebês surdos, da mesma forma que bebês ouvintes, experimentam um período pré-linguístico. Durante esse estágio, os bebês se comunicam principalmente através de gestos naturais, como apontar, sorrir e balbuciar. Essas expressões iniciais de comunicação são essenciais para estabelecer

conexões sociais e emocionais com seus cuidadores.

Emergência dos Primeiros Sinais: Entre 6 e 12 meses, os bebês surdos começam a produzir seus primeiros sinais em Libras. Isso geralmente começa com gestos simples, como bater palmas, acenar ou apontar para objetos de interesse. Nesse estágio, a imitação desempenha um papel crucial, à medida que os bebês observam e copiam os sinais usados pelos adultos ao seu redor.

Expansão e Complexificação da Linguagem Gestual: À medida que os bebês surdos crescem e continuam a se expor à Libras, seu repertório de sinais se expande e se torna mais complexo. Eles começam a usar sinais para expressar suas necessidades, desejos e sentimentos. É importante destacar que a aquisição da Libras segue um padrão linguístico semelhante ao desenvolvimento da língua oral em bebês ouvintes, com a diferença de que envolve gestos e expressões faciais em vez de sons vocais.

Aquisição de Estrutura Gramatical: Por volta dos 2 anos de idade, bebês surdos que estão expostos consistentemente à Libras começam a adquirir estruturas gramaticais mais complexas. Eles passam a usar a sintaxe adequada da língua de sinais, incluindo a ordem das palavras, a marcação de tempo e a concordância verbal. Esse estágio marca um avanço significativo na capacidade de comunicação das crianças surdas.

Há momentos críticos no desenvolvimento da Libras em bebês surdos que merecem atenção especial segundo Alves, Baia e Oliveira (2022):

O Período Sensível: Estudos sugerem que a exposição precoce à língua de sinais é fundamental. Bebês surdos que têm acesso à Libras desde cedo tendem a desenvolver habilidades linguísticas mais fortes do que aqueles que são expostos mais tarde.

A Janela de Oportunidade: A aquisição da Libras é mais eficaz quando ocorre antes dos 5 anos de idade. Nessa fase, o cérebro infantil está mais receptivo à linguagem e à aquisição de línguas.

A Importância da Interação: Bebês surdos se beneficiam da interação constante com falantes fluentes de Libras, como pais ou cuidadores. Essa interação promove um ambiente rico em estímulos linguísticos.

A aquisição da Libras por bebês surdos é um processo que segue etapas semelhantes ao desenvolvimento da língua oral em bebês ouvintes. É fundamental reconhecer a importância da exposição precoce à Libras, da interação constante e do apoio linguístico para garantir que bebês surdos alcancem seus marcos linguísticos de maneira eficaz, promovendo assim seu desenvolvimento cognitivo e sua comunicação efetiva (BARROS; SENA; MELO, 2020).

O Impacto da Aquisição Precoce da Libras no Desenvolvimento de Bebês Surdos

De acordo com Barbosa (2013) os bebês começam a produzir sons desde as primeiras semanas de vida, e esses sons iniciais são chamados de "sons vegetativos", que incluem arrotos, engolir e arrulhos. No entanto, as habilidades linguísticas propriamente ditas, relacionadas à produção de palavras e frases da língua materna, começam a se manifestar por volta dos seis aos sete meses de idade. Nesse momento, os bebês iniciam o processo de aquisição da sua língua materna, que é influenciada pelos estímulos e interações com seus pais e cuidadores. Isso marca o início da jornada de aprendizado da linguagem para os bebês.

A aquisição precoce da Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global de bebês surdos. A Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação; é uma língua natural com sua própria estrutura e gramática, e seu aprendizado desde os primeiros anos de vida tem repercussões significativas na comunicação, cognição, desenvolvimento social, sucesso escolar e qualidade de vida no longo prazo dessas crianças (BOLGUERONI; VIOTTI, 2013).

Proporciona aos bebês surdos uma maneira eficaz de se comunicarem desde muito cedo. Isso reduz a frustração e a ansiedade associadas à dificuldade de se expressar, o que, por sua vez, promove um desenvolvimento emocional saudável. Bebês que têm a capacidade de se comunicar de forma eficaz com seus cuidadores desenvolvem relacionamentos mais fortes e confiantes (STREIECHEN; LEMKE, 2013).

Para Garcia (2009) a aquisição da Libras desde tenra idade é crucial para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. A linguagem desempenha um papel fundamental na formação do pensamento, na resolução de problemas e na compreensão do mundo ao redor. Bebês que aprendem Libras têm a oportunidade de adquirir habilidades cognitivas complexas em um ambiente linguístico rico.

De acordo com Barbosa (2013) a Libras não é apenas um meio de comunicação; também é um componente importante da cultura surda. Bebês surdos que aprendem Libras desde cedo têm acesso a uma comunidade culturalmente rica e uma rede de apoio. Isso fortalece seu senso de identidade e pertencimento. Além disso, a Libras facilita a interação com outros membros da comunidade surda, promovendo habilidades sociais valiosas.

Tem implicações diretas no sucesso escolar de crianças surdas. Bebês que entram na escola já dominando uma língua de sinais têm uma base linguística sólida para a aquisição da língua escrita. Isso contribui para melhores resultados acadêmicos e abre portas para oportunidades educacionais e profissionais no futuro (ALVES; OLIVEIRA, 2022).

O impacto da aquisição precoce da Libras vai além da infância e se estende por toda a vida. Adultos surdos que adquiriram a língua de sinais desde cedo geralmente têm níveis mais elevados de independência, empregabilidade e satisfação com a vida. Eles estão mais bem preparados para enfrentar os desafios da vida cotidiana e para participar plenamente da sociedade (CARVALHO, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou aprofundar nossa compreensão sobre a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por bebês surdos, explorando os processos e os fatores que influenciam esse desenvolvimento linguístico e seu impacto nas trajetórias de vida dessas crianças. Durante esta jornada, analisamos a importância da aquisição precoce da Libras, o papel do ambiente familiar e educacional, os processos de aprendizagem e a influência na vida das crianças surdas.

Ficou evidente ao longo deste estudo que a aquisição precoce da Libras é um marco crucial na vida de bebês surdos, proporcionando-lhes uma base sólida para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Essa aquisição não apenas facilita a comunicação eficaz, mas também contribui para o fortalecimento de relacionamentos familiares e sociais mais saudáveis.

A influência do ambiente familiar e educacional também se destacou como um fator determinante no sucesso da aquisição da Libras. O apoio e a interação de pais e cuidadores desempenham um papel essencial, assim como a qualidade da educação bilíngue, que combina a Libras e a língua escrita. Garantir um ambiente propício para o aprendizado da Libras desde cedo é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças surdas.

Além disso, este estudo enfatizou a complexidade e a riqueza da Libras como uma língua de sinais completa, com sua própria gramática e estrutura. A aprendizagem da Libras não se limita à comunicação gestual; envolve expressões faciais, movimentos corporais e um sistema gramatical rico. A compreensão desses aspectos é crucial para uma aquisição eficaz.

Os impactos a longo prazo da aquisição da Libras foram igualmente ressaltados, uma vez que essa aquisição influencia diretamente o sucesso escolar e as oportunidades futuras das crianças surdas. A capacidade de se comunicar efetivamente em Libras prepara o terreno para uma educação de qualidade, abrindo portas para realizações acadêmicas e profissionais.

No entanto, não podemos ignorar os desafios que persistem no acesso à

Libras, como a escassez de profissionais qualificados e a falta de conscientização sobre sua importância. Estes desafios ainda limitam o potencial de muitas crianças surdas. Portanto, é imperativo que governos, instituições educacionais e a sociedade em geral se engajem em esforços contínuos para superar essas barreiras e garantir a igualdade de oportunidades para todas as pessoas surdas.

Em última análise, a aquisição da Libras por bebês surdos é uma jornada de desenvolvimento que vai muito além da comunicação; é uma jornada em direção à inclusão, ao empoderamento e à realização pessoal. Esperamos que este estudo contribua para uma compreensão mais profunda dessa questão crucial e inspire esforços contínuos para promover a igualdade e a inclusão de pessoas surdas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Fernanda do Amaral Guerreiro et al. Benefícios Da Comunicação

Com Bebês, A Partir De 8 Meses, Através Do Ensino Da Língua De Sinais. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. e37401e37401, 2022.

ALVES, Marcelo; BAIA, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Adriana. A produção do balbucio manual no processo de aquisição das libras: um estudo preliminar. Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493, v. 14, n. 1, p. 472-476, 2022.

BARBOSA, Thais Bolgueroni. Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras). 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BARROS, Lyedja Syméa Ferreira; SENA, Fábia Sousa; MELO, Manoel Tavares. O ensino de libras para crianças surdas. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 28487-28498, 2020.

BOLGUERONI, Thais; VIOTTI, Evani. Referência nominal em língua de sinais brasileira (libras). Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura, v. 15, n. 1, 2013.

CARVALHO, Andréa dos Guimarães. Critérios Para Um Planejamento De

Ensino De Libras Na Educação Infantil. Journal of Research &

Development/Revista de Investigación & Desarrollo, v. 11, n. 11, 2021.

COSTA, Angela Araújo; ARAÚJO, Wânia Maria. Contexto histórico de políticas afirmativas para a inclusão do ensino de libras. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 10, p. 20048-20069, 2019.

GARCIA, Eduardo de Campo. Libras: o silêncio que fala. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 2009. p. 1-9.

MENEZES, Ronny Diogenes. LIBRAS: uma reflexão a respeito do histórico de uso do termo. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 15, n. 2, p. 125-144, 2019.

OCHOA, Maíra Filgueiras. Semente de bebê: livro bilíngue ilustrado em libras. 2023.

RABELO, Dayane Bollis. O ENSINO DE LIBRAS PARA BEBÊS SURDOS NA

EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 1, p. 739-744, 2016.

STREIECHEN, E.; LEMKE, Cibele. A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue. Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, p. 1-19, 2013.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS ESCOLARES

VIVIAN LUZIA DA SILVA

RESUMO

A etapa inicial de aprendizado das crianças, que evoluiu ao longo das eras, e houve avanços significativos no ensino dos pequenos, especialmente no que diz respeito às abordagens pedagógicas, considerando que, para compreender a situação atual da educação infantil, é essencial uma análise histórica, voltando nosso olhar retrospectivo para eventos passados distantes. No campo da formação educacional, especialmente na fase primordial da Educação Infantil, é inviável promover a educação sem dedicar atenção ao cuidado, pois esses aspectos estão intrinsecamente ligados. Da mesma forma, não existe um conteúdo "educativo" na creche que esteja desvinculado das ações de cuidado. Não há uma forma de "ensinamento", seja relacionado ao conhecimento ou a hábitos, que não utilize uma abordagem diferente da atenção carinhosa, feliz, disponível e que estimule o desenvolvimento gradual da autonomia da criança.

Palavras-chave: Atividades; Zelo; Início do Processo Educativo.

INTRODUÇÃO

A fase inicial da educação das crianças desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento, oferecendo oportunidades de aprendizado e crescimento durante os primeiros anos de suas vidas. Nesse sentido, compreender os ambientes educacionais da educação infantil é fundamental para assegurar uma educação de qualidade nessa etapa.

O objetivo geral deste estudo é analisar e compreender os ambientes educacionais da educação infantil, buscando identificar as principais características e elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem nessa fase. Os objetivos específicos são os seguintes:

Investigar as abordagens pedagógicas adotadas na educação infantil e sua relação com o desenvolvimento integral das crianças.

Analisar as interações entre educadores, crianças e famílias no contexto educacional da educação infantil.

Identificar os recursos materiais e o ambiente físico das instituições de educação infantil e seu impacto no processo educativo.

1. Investigar a formação e o papel dos educadores na educação infantil, levando em consideração suas competências e habilidades específicas para trabalhar com crianças nessa faixa etária.

A justificativa desse artigo reside no fato de que a educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Nesse contexto, compreender os ambientes educacionais dessa etapa é essencial para garantir a qualidade da educação oferecida. Ao analisar as abordagens pedagógicas, as interações, os recursos materiais e a formação dos educadores, é possível identificar áreas de melhoria e promover ações que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

Diante da importância da educação infantil, surgem algumas questões sobre os ambientes educacionais nessa fase. Quais são as abordagens pedagógicas mais eficazes para promover o desenvolvimento integral das crianças? Como as interações entre educadores, crianças e famílias podem contribuir para o processo educativo? Qual é o impacto dos recursos materiais e do ambiente físico na aprendizagem das crianças na educação infantil? Como a formação dos educadores pode ser aprimorada para atender às necessidades específicas dessa etapa educacional?

Para iniciar o artigo, é fundamental contextualizar a educação infantil como a fase inicial da educação básica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DEBATES DESDE O SEU SURGIMENTO

A educação infantil tem sido objeto de discussões acadêmicas intensas, abrangendo conceitos, objetivos e definições, assim como práticas e formação de educadores, temas que serão abordados nas próximas seções. Saviani (1997) argumenta que as políticas educacionais nacionais no Brasil têm como objetivo garantir a qualidade do ensino e o progresso do país. Essas políticas são orientadas por regulamentos, leis, decretos, resoluções e pareceres diversos.

Em 20 de dezembro de 1961, o presidente da República, João Goulart, sancionou a primeira legislação que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB nº 4.024, que regulamenta todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até o ensino superior, com o objetivo de "definir, estruturar, regularizar e organizar o sistema educacional brasileiro", visando proporcionar uma educação mais equitativa para os cidadãos do país. No que diz respeito à educação infantil, essa foi a primeira vez que ela foi mencionada em uma lei, embora sem ser obrigatória.

No final do século XIX, organizações de caridade já haviam estabelecido as primeiras instituições de amparo infantil no Brasil, com o objetivo de proteger a infância e diminuir a alta taxa de mortalidade infantil. Essas entidades não recebiam nenhum financiamento governamental e somente a partir dos anos 1970 foram criadas instituições públicas de atendimento infantil, como resultado das demandas do movimento liderado pela classe trabalhadora feminina, que exigia creches e pré-escolas para seus filhos e para todas as crianças, independentemente de sua classe social (ANDRADE citado por PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, o ensino é dividido em pré-primário, primário e ensino médio (ginasial e colegial). O Artigo 2º estipula que a educação é um direito de todos e deve ser oferecida tanto no âmbito familiar quanto na escola. Tanto o setor público quanto o privado têm permissão para fornecer educação, porém, é responsabilidade do Estado garantir essa oportunidade (BRASIL, 1961).

Conforme o Artigo 23, a educação pré-primária destina-se a crianças com menos de sete anos e deve ser ministrada em escolas maternais ou jardins de infância, por profissionais com formação em educação e habilidades técnicas relacionadas à infância, conforme estabelecido no Artigo 52 (BRASIL, 1961). Observa-se aqui que, em relação à formação de professores, essa lei enfatiza conhecimentos técnicos relacionados ao cuidado, assistência e apoio às crianças.

A escola é o ambiente onde a criança reside, se alimenta e brinca enquanto a mãe trabalha (FERNANDES, 2014). Um dos principais objetivos da época era o assistencialismo e a preocupação com a saúde, visando reduzir a mortalidade infantil. O bem-estar e o desenvolvimento infantil não eram priorizados. Já o objetivo do ensino primário, de acordo com o Artigo 25, é promover o desenvolvimento do raciocínio e das atividades expressivas da criança, bem como sua integração no ambiente físico e social.

Nesse sentido, de acordo com os Artigos 26 e 27 da mencionada lei, o ensino primário deve ser ministrado em pelo menos quatro séries anuais e torna-se obrigatório a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1961). A lei também garantiu que empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 funcionários fossem obrigadas a oferecer ensino primário gratuito para seus empregados e seus filhos, conforme estipulado no Artigo 31. Além disso, o Artigo 32 estabelece que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

É evidente que, apesar de ser a primeira vez que a Lei de Diretrizes e Bases trata da Educação Infantil, ela é abordada principalmente como um sistema de assistência, focado no cuidado e na proteção das crianças, em detrimento de sua função como instituição educacional voltada para a formação integral.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692 DE 1971

Após o evento ocorrido em 1965, quando as forças militares assumiram o controle e estabeleceram um sistema de eleição indireta para a presidência, conhecido como regime militar, tornou-se necessário adaptar nosso sistema educacional. Nesse contexto, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5.692 de 1971. Essa lei foi criada para se adequar à nova realidade política e servir como instrumento de preservação da ordem socioeconômica do país (FERNANDES mencionado por SAVIANI, 1997).

Em 11 de agosto de 1971, o então presidente da República, Emílio Médici, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, que trouxe alterações na estrutura do ensino primário e secundário, agora denominados de 1º e 2º grau, respectivamente, a partir da publicação dessa lei, em contraste com a terminologia usada na LDB de 1961.

Na nova lei, é possível notar uma mudança nos objetivos gerais do 1º e 2º grau, definidos como "proporcionar ao aluno a formação necessária para o desenvolvimento de suas habilidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania", conforme estipulado no Artigo 1º. Em relação à educação pré-primária, houve poucas modificações em comparação com a LDB de 1961. No Artigo 19, é estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar que crianças com menos de sete anos recebam uma educação adequada em escolas maternais, jardins de infância e estabelecimentos similares (BRASIL, 1971). Em ambas as leis, não havia obrigatoriedade garantida para essa modalidade de ensino.

O mesmo padrão se repete em relação à responsabilidade e obrigação das empresas em fornecer educação para os filhos de seus funcionários, conforme destacado no Artigo 47:

"As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei" (BRASIL, 1971).

No que tange à qualificação dos profissionais, a Lei estipula, de acordo com o Artigo 30, que os educadores encarregados dos quatro primeiros anos do ensino de 1º grau, englobando as séries de 1ª a 4ª, devem possuir, como requisito mínimo para exercer o magistério, uma formação específica de nível secundário (BRASIL, 1971). Em outras palavras, a lei considerava suficiente ter concluído o ensino médio para lecionar, o que conferia uma percepção de inferioridade em relação à formação dos professores, especialmente os que atuavam na Educação Infantil. Mesmo com algumas modificações, essa lei ainda mantinha os objetivos de ensino voltados para assistência e proteção.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 DE 1996

É de suma importância ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 desempenhou um papel fundamental no âmbito da educação, principalmente no que se refere à Educação Infantil. Saviani (1997, p. 189) afirma que "estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional significa determinar os parâmetros, os 12 princípios e as orientações que devem ser seguidos na educação do país". Como resultado disso, a Educação Infantil foi beneficiada com garantias que romperam com abordagens puramente assistencialistas, e essas garantias foram reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996. A Constituição de 1988 e a Educação desempenharam um papel crucial nesse processo.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A promulgação da Constituição ocorreu durante a gestão de José Sarney, em 5 de outubro de 1988, trazendo mudanças significativas para a história da educação no Brasil. Essa nova Constituição incluiu um capítulo dedicado exclusivamente à educação, o Artigo 205, que aborda os direitos, deveres e objetivos relacionados à educação em todos os níveis de ensino no país.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e 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).

Seguindo o estabelecido no Artigo 208 da Constituição Federal, o direito ao acesso a creches e pré-escolas foi estabelecido como um direito para crianças de 0 a 6 anos, atribuindo responsabilidades à família, ao Estado e ao Poder Público. O acesso a essas instituições devem ser gratuitas nos estabelecimentos governamentais, porém não é obrigatório para essa faixa etária.

As discussões em torno da nova legislação ocorreram em um contexto histórico e político nacional de mudanças. Em 20 de dezembro de 1996, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei nº 9.394. A Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira fase da Educação Básica, representando um significativo avanço para o sistema educacional do Brasil. Além disso, a lei trouxe outras garantias, como a ampliação da obrigatoriedade do ensino básico para abranger a faixa etária de quatro a dezessete anos. Os dois primeiros artigos que regulam a educação no país abordam os fundamentos e propósitos da educação.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Artigo 4º determina que o Estado tem o dever de assegurar a Educação Infantil gratuita para crianças de até 5 anos de idade, bem como fornecer atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

O Artigo 22 estabelece como meta da Educação Básica "[...] desenvolver o aluno, proporcionando-lhe uma formação comum essencial para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). A oferta e o desenvolvimento dessa etapa educacional serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com apoio financeiro da União, de acordo com o Artigo 5º (BRASIL, 1996).

A carga horária da Educação Básica, conforme o Artigo 24, será de 800 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, excluindo o tempo destinado às avaliações finais, quando aplicáveis.

De acordo com os itens I e II do Artigo 30, a Educação Infantil será oferecida por meio de creches ou instituições similares, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade.

No que diz respeito à formação profissional, o Artigo 62 foi pioneiro ao estipular que os profissionais que atuam desde a Educação Infantil até os primeiros cinco anos do ensino fundamental devem possuir formação

de nível superior, em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Isso demonstra um reconhecimento do papel do professor e sua formação, uma vez que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

O Artigo 88 determina: "[...] A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adequarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei em até um ano, a partir da data de sua publicação". As creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas terão um prazo de três anos a partir da data de publicação desta Lei. Embora entre em vigor a partir da sua publicação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 prevê um período de adaptação para as instituições se ajustarem às propostas estabelecidas na Lei.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 12.796 DE 2013

Em 4 de abril de 2013, durante o mandato da Presidenta Dilma Rousseff, foi aprovada a emenda à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) com o número 12.796. Essa emenda modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reestruturando a Educação Básica em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e tornando obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade. Isso ocorreu porque a lei anterior considerava a Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica, mas não abordava a obrigatoriedade da entrada da criança na escola nessa faixa etária. A nova lei, no Artigo 4º, estabelece que a Educação Infantil abrangerá crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, e que o fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido a todas as etapas da Educação Básica. A oferta e o desenvolvimento dessa etapa serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No entanto, de acordo com o Artigo 6º, cabe aos pais ou responsáveis matricular as crianças a partir dos 4 anos na Educação Básica (BRASIL, 2013).

A distribuição do tempo também será ajustada, de acordo com o Artigo 31, com uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de aula. O atendimento às crianças deve ser de pelo menos quatro horas diárias para o turno parcial e sete horas para o turno integral.

É evidente que continua sendo exigida formação universitária para os profissionais que trabalham nessa modalidade educacional. O Artigo 3º estabelece que "[...] esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação", no entanto, as instituições e autoridades terão um prazo de até três anos, a partir da data de publicação desta Lei, para se adequarem às novas exigências estabelecidas.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abordar a estruturação do espaço e do tempo na Educação Infantil, foram utilizadas como referência as concepções de Barbosa e Horn (2001). Essas estudiosas ressaltam que o cotidiano das crianças nessa fase é organizado de forma a atender às suas necessidades. Portanto, é importante que o educador observe atentamente as brincadeiras das crianças, suas preferências, locais de interesse e também identifique momentos em que estão agitadas ou mais tranquilas.

Conforme Barbosa e Horn (2001), o trabalho de organização deve envolver as crianças em sua construção. Com os pequenos, é necessário observar sua comunicação não verbal, como gestos, choro, olhares e expressões faciais. Já com as crianças maiores, é possível estabelecer diálogos e contar com sua participação ativa no planejamento das atividades. A rotina em uma instituição de Educação Infantil deve incluir momentos variados, levando em consideração as diferentes necessidades das crianças de diferentes idades.

Essa jornada diária engloba uma diversidade de atividades, desde a chegada até as brincadeiras, higiene, jogos, atividades de faz de conta e muito mais. Esses momentos devem proporcionar experiências enriquecedoras, estimular a criatividade, imaginação, desenvolver habilidades linguísticas e promover a interação com outras pessoas. No que diz respeito ao tempo, as atividades devem ser organizadas levando em conta as necessidades biológicas das crianças, como descanso, higiene e alimentação, além das necessidades psicológicas individuais, considerando que cada criança tem seu próprio tempo e ritmo para realizar as atividades propostas.

O professor deve estar atento a essas necessidades, pois elas são tanto individuais quanto sociais e históricas. É fundamental respeitar as diferentes culturas e costumes presentes na turma, valorizando a diversidade e promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante adquire sabedoria não apenas na instituição educacional, mas também por meio do núcleo familiar, círculo de amizades, indivíduos influentes, meios de comunicação de massa, vivências diárias e movimentos sociais. No entanto, a escola é a entidade responsável pela educação sistemática de crianças, jovens e até mesmo adultos.

No contexto escolar, ocorre uma transformação significativa no padrão de pensamento da criança. Antes de ingressar na escola, o conhecimento é adquirido de forma

espontânea, através da experiência direta do indivíduo. Na sala de aula, por outro lado, há uma intencionalidade prévia em criar situações que promovam o aprimoramento dos processos cognitivos e da capacidade de aprendizagem.

As crianças pequenas depositam tanta confiança no conhecimento transmitido pelos outros que, durante os anos pré-escolares, desenvolvem habilidades para discernir entre os adultos falantes que provavelmente fornecerão informações confiáveis daqueles que não o farão.

Bebês e crianças pequenas podem não demonstrar todo o conhecimento que possuem devido a demandas competitivas em sua atenção, limitações em suas habilidades e imaturidade na autorregulação. Essa é uma das razões pelas quais os pesquisadores do desenvolvimento utilizam experimentos cuidadosamente planejados para compreender o que as crianças pequenas sabem e compreendem sobre o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF,

1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/consti tuicao1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01 out.2023. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3v.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental. Módulo 1. Brasília: MEC, 2001. 310 p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 out.2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-35775 2-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 out.2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 05 out.2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 02 out.2023.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. Guia De Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano. São Paulo: SME/ DOT, 2007. 225p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3.

Brasília: MEC/ SEB, 2012. 48 p.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislação na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - IX ANPED SUL , 2012, Caxias do Sul, Anais . Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/ paper/viewFile/3121/342>. Acesso em: 1 out.2023.

A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS

VIVIANE MENEZES DE SOUZA

RESUMO

Todos os indivíduos nascem com a capacidade inata de decifrar símbolos escritos e adquirem a habilidade de expressão textual ao longo do tempo. No entanto, é necessário evitar uma visão simplória da atividade de leitura, pois um bom leitor não se limita a decifrar letras e formar palavras. Um bom leitor é capaz de interagir com o texto, ampliar ideias, estabelecer conexões com outras obras e extrair novas proposições a partir dele. Um ambiente propício para aprender essa habilidade é a instituição educacional, que guiará o aluno para se tornar um leitor habilidoso e consciente de sua relação com o texto. Durante a leitura, realizamos uma série de processos mentais complexos que nos permitem continuar a avançar. Em certos momentos, podem surgir obstáculos ao longo desse processo. Portanto, é de suma importância utilizar estratégias eficazes de leitura e escrita, a fim de transformar a experiência de ler e escrever em algo que nos proporcione a satisfação de alcançar nossos objetivos.

Palavras-chave: Conexões; Letras; Processos Mentais.

INTRODUÇÃO

Conforme mencionado por Koch (2005b, p.17), o "texto é um evento dialógico (interacional), um espaço de interação entre indivíduos sociais contemporâneos ou não, presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas constantemente envolvidos em diálogo". Além disso, de acordo com Koch (2004a, p. 12), o texto pode ter várias concepções, porém, para este estudo, adotaremos a definição sociocognitiva interacional de texto como um lugar de interação entre agentes sociais e de construção interacional de significados.

O diálogo estabelecido entre o leitor e o texto é motivado por fatores externos, como fantasiar, entreter-se, informar-se, seguir instruções para realizar uma atividade específica (cozinhar, conhecer as regras de um jogo), entre outros. Em outras palavras, para que um leitor ativo processe e análise um texto, é necessário ter um objetivo que oriente a leitura. Portanto, sempre que lemos algo, temos um propósito em mente.

Dessa forma, entendemos que ler é construir significados, ou seja, a leitura é um processo pelo qual compreendemos a linguagem escrita, e o leitor é um sujeito ativo que interage com o texto porque busca algo nele. Portanto, quando pensamos na leitura com fins educacionais, podemos dizer que ela é eficaz apenas se resultar em aprendizagem significativa, para o qual é fundamental estabelecer um objetivo.

No entanto, para alcançar o objetivo da leitura, é necessário adotar estratégias adequadas. Segundo Koch (2007c), a leitura de um texto exige muito mais do que o conhecimento linguístico compartilhado entre os interlocutores. O leitor precisa usar várias estratégias linguísticas e cognitivo discursivas para formular hipóteses, preencher lacunas apresentadas no texto. Portanto, nesse processo, o leitor é ativo, e tanto o autor quanto o leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem, pois ambos estão construindo um diálogo em que o leitor se depara com palavras escritas por um autor ausente para complementar as informações.

Assim, ao ler, começamos a interagir com o texto quando ativamos nossos conhecimentos prévios, seja sobre o mesmo assunto ou algo relacionado, para atribuir significado às palavras, frases e parágrafos que lemos. Nossos conhecimentos prévios serão confirmados ou refutados durante a leitura. Nesse processo, relacionamos as novas informações ao nosso repertório existente, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente.

O leitor experiente possui duas características essenciais que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: em primeiro lugar, ele lê com um objetivo em mente, ou seja, sua leitura é realizada com consciência do propósito; em segundo lugar, ele compreende o que lê, interpretando seletivamente o que seus olhos percebem, recorrendo a diferentes estratégias para tornar o texto compreensível quando encontra dificuldades de compreensão (KLEIMAN, 2000, p. 51, apud KRIEGL, 2002).

A leitura e a escrita desempenham um papel fundamental na sociedade, permitindo-nos compreendê-la melhor. Através de diversos meios de informação e conhecimento, adquirimos os saberes necessários para não apenas pertencer, mas também participar ativamente da sociedade, contribuindo para seu desenvolvimento e progresso.

De acordo com Freire (1982, p.23):

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprendem dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura da-

quela (FREIRE, 1982, p. 23).

A habilidade de ler e escrever está presente em nossas existências desde os primeiros momentos, e por meio delas nos engajamos e nos conectamos com a sociedade.

Durante muitos anos, a alfabetização foi concebida apenas como o ato de decodificar o código escrito. Essa compreensão restrita e simplista do que significa alfabetização determinava se uma pessoa era considerada alfabetizada ou analfabeta.

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2004 apud BRILHANTE, 2010, p. 07)

É imprescindível adotar abordagens de ensino inovadoras nas escolas, nas quais os alunos não apenas dominem o código, executando leituras e escritas mecânicas, mas tenham um aprendizado significativo que lhes permita compreender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

Os alunos devem ser encorajados a pensar, a se comunicar, a experimentar emoções e a buscar seus objetivos, sonhos e direitos, e é por meio do mundo da escrita que esses estímulos são oferecidos.

Quando as crianças chegam à escola, já possuem um conjunto de conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, e cabe à instituição educacional dar continuidade a esse processo, promovendo uma aprendizagem significativa das diversas funções da leitura e da escrita.

Ao ler, realizamos uma variedade de processos mentais para prosseguir na leitura. Em certos momentos, podem surgir dificuldades durante o processo. Portanto, é de extrema importância utilizar estratégias de leitura para transformar a leitura em algo que nos proporcione a satisfação de alcançar nossos objetivos.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA INSERÇÃO DA CRIANÇA NA SOCIEDADE LETRADA

Vivemos em uma sociedade em que as informações são compartilhadas rapidamente, trazendo consigo novos conhecimentos que serão aplicados diariamente, especialmente pelas crianças, em diferentes contextos e situações. Outeiral (2002, p. 119) destaca esse aspecto.

Nossas crianças estão sendo expostas a um ritmo intenso. O enunciado básico é de que o tempo das crianças hoje é muito mais rápido do que o tempo dos adultos; refiro-me, evidentemente, ao tempo interno, tempo de elaboração das experiências, e não apenas ao tempo cronológico.

A transmissão dessas informações geralmente ocorre por meio da leitura e da escrita. Desde cedo, as crianças entram em contato com um mundo alfabetizado, onde jogos, brinquedos, livros, computadores, celulares e tablets fazem parte de suas vidas antes mesmo de frequentarem a escola.

Durante as brincadeiras fora do ambiente escolar, as crianças têm uma exposição não sistemática à leitura e à escrita, e é nesse momento que surge o interesse por essas habilidades. Esse interesse pode crescer ainda mais se houver estímulo e apoio por parte das pessoas ao seu redor. No entanto, caso não haja incentivo, o oposto pode acontecer.

Quando as crianças ingressam na escola, seu conhecimento prévio é organizado de maneira sistemática. O ambiente escolar se torna um cenário repleto de descobertas e conhecimentos, onde gestores, professores e funcionários atuam como facilitadores e colaboradores nas atividades dos alunos.

O processo de letramento das crianças se torna um verdadeiro espetáculo, no qual o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita são responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, desde a entrada na escola até a chegada à sala de aula. Nesse sentido, é importante que a criança tenha contato com propagandas, cartazes, meios de comunicação e outros materiais disponíveis na instituição escolar, que incentivem a prática da leitura e escrita. Como menciona Barbosa (2006, p. 2749):

Acreditamos que no atual cenário de “desencanto escolar” motivar seria a palavra-chave para o resgate do interesse pelo aprender, pois etimologicamente a palavra motivo vem do latim “movere”, “motum” e significa aquilo que faz mover, em consequência motivar significa movimento.

No entanto, é essencial ressaltar que todos os funcionários da escola desempenhem o papel de alfabetizadores, de acordo com suas respectivas funções, por meio de informações, mensagens ou avisos expostos em seus locais de trabalho. Isso cria um ambiente acolhedor, onde a leitura e escrita estão sempre presentes, em uma quantidade adequada, levando em consideração os interesses dos alunos, a disponibilidade de recursos oferecidos pela instituição e a estrutura física da escola.

Dessa forma, quando a escola conta com um espaço e uma equipe de professores que realizam um trabalho planejado, elaborado e organizado, com foco na motivação e aprendizagem dos alunos, isso indica que ela está preparada para receber os estudantes e guiá-los pelo mundo da leitura e da escrita de

maneira prazerosa.

Nesse sentido, é importante destacar que a sala de aula não pode ser diferente. Paredes, estantes, quadros, personagens infantis, caixas de sapato, cestos com livros e outros elementos devem ser decorados com frases, palavras ou textos. Cabe ao professor criar um ambiente harmonioso que estimule o desejo da criança de ler e escrever. Dessa forma, com entusiasmo, a leitura e a escrita se estenderão para além da sala de aula, alcançando outros espaços.

O processo de desenvolvimento da leitura e escrita é uma jornada prazerosa no ensino fundamental.

A habilidade de ler e escrever está presente em todos os lugares, e as crianças começam a entrar em contato com o mundo da escrita desde muito cedo. Isso ocorre devido à presença de objetos ao seu redor, como embalagens, adesivos, jogos, brinquedos, televisores, placas comerciais, histórias infantis e muitos outros, que se tornam fontes inesgotáveis de estímulos relacionados à alfabetização. Dessa forma, o processo de alfabetização se transforma em uma aventura vivenciada pelo próprio aluno, especialmente quando é conduzido de maneira eficaz pelo professor. Como afirma Smith (1989, p. 236):

Existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. É uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. Pois, o aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura.

Quando se aborda o prazer de ensinar e aprender a ler e escrever, é importante ressaltar que esse momento de aprendizagem é singular, cheio de desafios, superação e descobertas, afetando emocionalmente, intelectualmente e socialmente o aluno de forma intensa. Essa transformação requer do professor um engajamento significativo no processo de ensino e aprendizagem, além do prazer em realizar essa tarefa e transmitir emoção por meio de suas ações. Um professor que encontra prazer em alfabetizar tem muito mais chances de auxiliar seus alunos nessa jornada de descoberta.

Nessa fase, o professor embarca em uma jornada fantástica junto com seus alunos, em um mundo onde a leitura e a escrita surgem com cores, formas e tamanhos diversos, em lugares reais ou imaginários. Respeitando o ritmo de cada criança, desperta-se o gosto pela leitura e escrita, vivenciado pelo próprio professor, ultrapassando assim os limites da sala de aula e se tornando parte da vida de cada criança. Conforme afirma Harper (1992, p.63): "Quanto mais jovem o aluno, maior a necessidade de utilizar recursos variados e não apenas 'falar e escrever no quadro'. É importante envolver todos os sentidos, utilizando exemplos, lembrando de filmes relacionados ao conteúdo e estimulando a curiosidade das crianças com perguntas e problemas".

Além disso, é perceptível que a criança precisa compreender o significado dos textos, frases e até mesmo das palavras trabalhadas. Portanto, o professor que busca a aprendizagem dos alunos não se restringe apenas a realizar atividades prontas, cujos resultados estão predefinidos no planejamento, mas sim incentiva a participação dos alunos desde a seleção das atividades até a sua execução. Analisando constantemente os alunos, respeitando suas individualidades e desempenho nas atividades propostas de acordo com o conteúdo.

É de grande importância que o professor surpreenda seus alunos, proporcionando uma experiência de alfabetização prazerosa, por meio de atividades que despertem a curiosidade tanto do aluno quanto do próprio educador. Juntos, eles embarcam nessa jornada ousada cujo objetivo é a leitura e a escrita. É importante permitir que os resultados sejam previstos, mas não finais, pois a aprendizagem ocorre na prática, com a participação de todos os envolvidos nessa aventura. Dessa forma, as aulas se tornam estimulantes, despertando a curiosidade que impulsiona a aprendizagem. Conforme ressalta Freire (1996, p. 86):

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma "cantiga de ninar". [...] É preciso que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

É evidente que o professor não está isento das mudanças que ocorrem dentro ou fora da sala de aula durante o processo de alfabetização. Embora as turmas do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, tenham o mesmo objetivo de ensinar e desenvolver a habilidade de leitura e escrita nos alunos, a cada vez que o educador alfabetiza um grupo de estudantes, há uma transformação em suas vidas, preparando-os para aprender conteúdos mais complexos.

No entanto, é comum encontrar crianças enfrentando dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Influências internas e externas podem desencadear reações inevitáveis que afetam positiva ou negativamente o desenvolvimento da aprendizagem. Por-

tanto, é necessário que o professor planeje as aulas com base nos interesses de seus alunos. Dessa forma, ele será capaz de manter a turma em um nível de motivação equilibrado, pois a motivação é interna, mas o professor atua como agente ativador, diagnosticando, analisando e agindo diante das dificuldades apresentadas pelo aluno. Conforme comenta Barbosa (2006, p.236):

Quando encontramos na escola um aprendiz com dificuldades para aprender precisamos, além de conhecer o sintoma, ou seja, a dificuldade apresentada, observá-la e entender como ela acontece naquele momento, o papel do contexto no seu aparecimento e, também, estudar a gênese da dificuldade através da história do aprendiz.

Em determinados momentos, mesmo quando o professor reconhece que a criança não está aprendendo da maneira como foi ensinada, ele continua utilizando a mesma metodologia durante todo o ano, resultando no fracasso do aluno. No entanto, é perceptível que o professor que busca melhorar suas aulas com novidades, que encantam e cativam os estudantes, faz com que cada um deles, incluindo o próprio educador, mergulhe profundamente no mundo da leitura e escrita, transmitindo emoção e prazer no processo de ensino-aprendizagem.

RECURSOS DIDÁTICOS

Os recursos didáticos materiais desempenham um papel fundamental como impulsionadores no processo de letramento.

A aprendizagem efetiva requer o engajamento ativo do aluno, e os recursos materiais se tornam ferramentas indispensáveis para o trabalho do professor, indo além das paredes da sala de aula, por meio de objetos reais ou representações visuais do conteúdo estudado. É crucial que o professor dedique tempo e esforço na preparação de um material didático rico, com uma variedade de recursos, para suas aulas.

Dessa forma, o uso desses recursos auxilia na compreensão dos textos trabalhados pelos alunos, permitindo ao educador utilizar recursos contemporâneos ou tradicionais, levando em consideração a contribuição de cada recurso para a aprendizagem do aluno em processo de alfabetização.

Conforme ressalta Freire (1996, p. 35):

É próprio pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, o velho que preserva sua validade ou encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo.

Dessa forma, nota-se que uma sala de aula desprovida de recursos fica desconectada da vivência dos alunos. Diante disso, torna-se pertinente alfabetizar crianças utilizando recursos que sejam familiares a elas em seu dia a dia, tais como jogos, atividades lúdicas, embalagens, canções, narrativas, cartazes e o livro didático. É essencial adaptar todos esses materiais ao contexto social da criança que está em processo de alfabetização.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O uso dos jogos no processo de alfabetização tem como principal vantagem o fato de serem divertidos. Cabe ao professor pesquisar ou criar jogos cativantes que estimulem a criança, adequados ao aprendizado da leitura e escrita, levando sempre em consideração o nível de conhecimento dos alunos e partindo de suas realidades para o estudo dos conteúdos desejados. Segundo Chateau (1997, p. 14), "É por meio do jogo, do brinquedo, que a alma e a inteligência se desenvolvem. [...] Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de adulto, será um adulto que não saberá pensar".

Dessa forma, percebe-se que o jogo busca demonstrar que o prazer e a confiança aumentam quando a criança se sente cada vez mais preparada para aproveitar os conhecimentos adquiridos em sala de aula de acordo com sua vida cotidiana infantil.

As brincadeiras desempenham um papel fundamental durante o processo de alfabetização. O aluno chega à escola trazendo consigo diversos conhecimentos que, na maioria das vezes, estão um pouco desorganizados, mas são essenciais para sua alfabetização. Assim, as brincadeiras realizadas nos anos anteriores à vida escolar servirão como base para as novas brincadeiras, agora com um objetivo determinado pelo processo de ensino aprendizagem: aprender a ler e escrever brincando.

Se a vida é um jogo e o jogo pode se transformar em brincadeira, por que não viver brincando e aprender com a brincadeira? [...] a brincadeira permite ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionam como laboratório de aprendizagem, permite ao educando experimentar, medir, utilizar, equivocar-se e fundamentalmente aprender. (BARBOSA, 2006, p.122).

A atividade lúdica não está restrita a regras rígidas, embora cada modalidade de brincadeira envolva uma sequência de ações que devem ser consideradas para alcançar o objetivo almejado. Dessa forma, as brincadeiras infantis se tornam valiosas ferramentas no processo de alfabetização, além de proporcionar uma abordagem prazerosa para aprender a ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na instituição educacional, frequentemente se evidenciam questões relacionadas a dificuldades de leitura, e quando identificadas a tempo, é possível corrigi-las. Nesse contexto, alguns educadores, ao analisar o papel da escola, destacam a necessidade de aprimorar a qualidade dos profissionais para atender às necessidades do aluno. Compreende-se que os processos de aquisição da leitura, em muitos casos, não são resultado exclusivo de falhas da escola, uma vez que o ambiente familiar no qual muitas crianças estão inseridas não oferece condições favoráveis para seu aprendizado.

No processo educacional, não é possível ensinar a escrita de forma neutra. A seleção de textos e situações vivenciadas deve considerar temas que auxiliem as crianças a desenvolverem atitudes críticas.

Dessa forma, a leitura e a escrita são um processo que demanda diversas análises visando aprimorar sua aquisição, com intervenção do educador quando necessário. Uma questão importante a ser ponderada é a concepção do professor em relação à natureza do ato de ler, uma vez que essa concepção influencia significativamente a organização do trabalho de leitura em termos de ensino.

Ao compreender a leitura sob uma perspectiva social e em função das contradições presentes na realidade brasileira, percebe-se que ler e escrever é uma maneira de formar um povo mais engajado e participativo, pois a leitura proporciona ferramentas para combater a alienação e a ignorância. O ato de ler vai além da decodificação, abrange a compreensão e a inferência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 2006. BRILHÁNTE, L. H. A. A. Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina.

CHATEAU, J. O jogo na criança. São Paulo: Summus, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore G. V. Desvendando os segredos do texto. 4 ed. São Paulo:

Cortez Editora, 2005.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA NO CONCEITO DE VYGOTSKY

ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS

RESUMO

A Educação Infantil é uma base de ensino em preparação para todas as outras fases, pois é nela que através da mediação de um adulto, a criança se desenvolve e adquire aprendizagem para uma vivência social. A criança começou a ter participação como sujeita de direitos, vista no seu modo de ser infantil, que anteriormente era considerada com uma miniatura de adulto, sem o consentimento de criança. A Educação Infantil começou a fazer parte do ensino básico, com formas de desenvolvimento para aprendizagem da criança. Vygotsky considera que a criança aprende desde o nascer pelo contato social com a família, em consequência disso, a criança tem fases de aprendizagem e fases de desenvolvimento, estando um ligado ao outro, mas um adulto pode melhorar a aprendizagem da criança, mas o desenvolvimento é natural, específico para cada idade e fase. O educador será o mediador da educação da criança, durante as atividades, de modo reflexivo, ele irá avaliar a aprendizagem infantil e intervir na necessidade de melhoria.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; brincadeiras; desenvolvimento infantil; educação infantil; Vygotsky.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a teaching base in preparation for all other phases, as it is in it that, through the mediation of an adult, the child develops and acquires learning for a social experience. The child began to participate as a subject of rights, seen in his childish way of being, which was previously considered a miniature adult, without the child's consent. Early Childhood Education began to be part of basic education, with forms of development for the child's learning. Vygotsky considers that the child learns from birth through social contact with the family, as a result, the child has learning phases and development phases, one being connected to the other, but an adult can improve the child's learning, but the development it is natural, specific to each age and phase. The educator will be the mediator of the child's education, during the activities, in a reflective way, he will evaluate the child's learning and intervene in the need for improvement.

KEYWORDS: learning; pranks; child development; child education; Vygotsky.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento na educação infantil tem uma referência para gerar um determinado comportamento. A interpretação do real faz as ações da criança de forma a conduzir um comportamento, na visão de Vygotsky. A ludicidade em forma de jogos e brincadeiras faz o papel da socialização em função da criança ter boas referências e exemplos de comportamentos sociais.

A justificativa do presente trabalho se dá ao fato de observar atualmente a Educação Infantil, foi verificado pouco o uso da ludicidade para contribuição do desenvolvimento infantil. É vista de certa forma como recreação, sem uma visão mediadora com intuito no desenvolvimento de habilidades.

Desta forma, como é possível alinhar a educação infantil com a visão vigotskyana na relação da criança em seu desenvolvimento?

O objetivo geral do trabalho é descrever a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos são apontar o desenvolvimento da criança na visão de Vygotsky; conhecer o papel do professor e do aluno na questão ensino aprendizagem e conhecer a contribuição dos jogos e brincadeiras segundo a visão de Vygotsky para atribuir nos dias atuais.

No primeiro capítulo é abordado o desenvolvimento infantil na visão de Vygotsky e ação do educador e da criança. O segundo capítulo é abordado sobre os instrumentos psicológicos da mediação. E no último capítulo, é abordado sobre jogos e brincadeiras na visão de Vygotsky para ser usado nos dias atuais.

A metodologia de pesquisa foi bibliográfica de autores que abordassem o tema de jogos e brincadeiras na educação infantil e as teorias de Vygotsky.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ALGUNS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa do processo educacional onde a criança é preparada para as fases seguintes. Nesta fase a criança tem o exemplo do adulto que está no seu meio social. A criança aprende através da observação, imitação, através dos processos psicológicos citados anteriormente.

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 em uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2016, p. 32).

Atualmente a criança é considerada como um sujeito histórico de direitos, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. (BRASIL, 2006, p. 13). Anteriormente, na Idade Média, segundo Rodrigues (2009) foi considerada como um miniadulto, sem sentimento infantil, executando atividade dos mais velhos. A infância foi considerada, segundo o autor, um estado de transição para a vida adulta. A criança como sujeito deve ser levada em consideração, segundo Salles e Faria (2012), que a criança tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, manifestados nos movimentos, nas expressões, no olhar, na fala, que na relação social com o adulto, é considerado o lado do adulto e o lado da criança.

Desta forma, segundo Brasil (2006) , a criança tinha a concepção de um ser que já nasce pronto ou nasce vazio para ser preenchido com elementos necessários para a vida adulta ou como um sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento é pela própria iniciativa e capacidade de ação, hoje um conceito atual de uma pedagogia para infância. A criança passou a ser nos paradigmas atuais como um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. "No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil." (BRASIL, 2006, p. 14).

A criança na Educação Infantil tem habilidades cerebrais, segundo Salles e

Faria (2012), que possibilita desde o nascer, para progressiva conquista da autonomia física, intelectual, emocional e moral. A partir das experiências vivenciadas no cotidiano, mediadas pelo adulto da mesma cultura vão criando possibilidades de desenvolvimento.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro entre pessoas (Inter psicológica), e então dentro da criança (intra psicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações efetivas entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1978, p. 57 apud DANIELS, 2003, p. 48).

Ao passo que a Educação Infantil é um processo de autonomia para a criança fazer sozinha o que aprendeu, definindo um potencial do desenvolvimento. Na teoria de Vygotsky, segundo Ivic (2010), com auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que sua capacidade de compreensão de modo independente, desenvolvendo, então, o desenvolvimento potencial da criança.

Diante disto, quando a potencialidade da criança é atingida e ela passa a reconhecer suas potencialidades, desenvolvendo então sua identidade:

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. [...]. O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. (BRASIL, 1998, p. 11).

Na teoria vygotskyana, segundo Coelho e Pisoni (2012), a criança como ser humano na relação com a sociedade, quando transforma o meio na busca de atender as necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. A criança nasce com funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado dentro da cultura, as funções transformam-se em funções psicológicas superiores, conscientes do comportamento, com ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Ou seja, quando a criança interage com o seu meio, a aprendizagem reflete em um comportamento social.

Desta forma, isso justifica os processos sociais de Vygotsky, no conceito de Fino (2002), na relação de aprendizagem, a importância da interação, pois as mais elevadas funções mentais de um indivíduo surgem dos fenômenos sociais. As práticas pedagógicas devem levar, então, em consideração a prática social da criança em conhecimento com o mundo, da sua cultura, conhecendo a si e produzindo autonomia:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. (p. 4).

A aprendizagem da criança na Educação Infantil deve assegurar os direitos da criança, de forma igualitária, respeitando cada tempo de aprender e cada diferença, a escola deve promover a interação da criança, de modo para prepará-la para o comportamento social. "A criança, ser humano integral desde a sua chegada ao mundo, deve

ser desafiada e orientada, respeitando-se a sua natureza e dando-lhe condições para o livre emprego de sua capacidade." (FROEBEL, 1826 apud ESPINOSA, 2011, p. 27).

Desta maneira, a educação mais importante é a aprendizagem da infância, pois através dela que a criança dará continuidade às outras fases da vida. O processo educativo para educação Infantil, segundo Brasil (2016), pressupõe um monitoramento das práticas pedagógicas, que ocorre pela observação sistemática, pelo educador, para analisar efeitos e resultados de suas ações para aprendizagem e desenvolvimento é o acompanhamento das mesmas como observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo, fazendo diversos registros, em diferentes momentos para evidenciar a progressão ocorrida durante um período, sem intenção de seleção, classificação ou promoção.

A abordagem de Froebel (2001), segundo Espinosa (2011), coloca que a educação começa desde o nascimento e ela é o caminho para desenvolver potencialidades onde cada criança tem características de desenvolvimento próprias em cada etapa da vida e toda parte importante da educação tem origem na infância.

Esta abordagem confere na visão de Vygotsky:

> Vygotsky dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. (COELHO; PISONI, 2012, p. 148).

Neste mesmo segmento, Brasil (2016) considera que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA VISÃO DE VYGOTSKY

O desenvolvimento para Vygotsky, segundo Ivic (2010), se baseava na relação social desde bebê, onde todo comportamento está ligado na relação da criança com o adulto e todas as atividades intermediada pelo adulto, sendo essa relação considerada um grau elevado de ser social. Pois o primeiro contato é com a família que representa a relação social da criança com o adulto. A família representava o exemplo e incentivo de desenvolvimento para a criança, que tinha como primeira referência o adulto para imitar, chamada por Vygotsky de sociabilidade primária.

Ao passo que um exemplo de conduta semiótica para Vygotsky, segundo Ivic (2010) é a imagem da referência do comportamento do adulto, de modo como um funcionamento social para uma organização psicológica individual, ou seja, em cada fase do desenvolvimento da criança ocorre essa transformação, do comportamento que está em seu meio para uma interpretação pessoal através do reflexo.

Desta forma, a interpretação da criança do comportamento social na visão de Vygotsky é o que produzia o seu desenvolvimento. Diante disto, para Vygotsky, a

> educação da criança era artificial devido ao fato de que a educação iria além da influência no processo de desenvolvimento, era também com base na interpretação individual da criança diante dos comportamentos:

> A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. [...] A educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento (VYGOTSKY, 1948, p. 107 apud IVIC, 2010, p. 24).

Assim, Vygotsky apontava o desenvolvimento da criança através das relações do que ela adquiria na forma real para a formação de um conceito na forma mental, gerando um comportamento para a criança. É uma ação se repetia diante da memória criança referente ao comportamento:

> Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (Inter psicológico) e depois dentro da criança

> (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1978, p.57 apud ROCHA, 2011, p. 3).

Desta maneira, Vygotsky relaciona o relacionamento social como cultural, ou seja, quem está diretamente ligada na educação da criança na sua vivência. A aprendizagem, desta forma, vai surgir na visão de Vygotsky, pelo desenvolvimento por processos mentais: "Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente". (VYGOTSKY, 1978, p.57 apud ROCHA, 2011, p. 9). Ou seja, formada pela relação social da criança com o adulto pelos reflexos do comportamento do adulto e não de um comportamento próprio

(na concepção de Vygotsky é que o ser humano não pode conhecer o desenvolvimento próprio de uma forma isolada), mas o desenvolvimento sim se torna natural se prolongando com os outros.

Ao passo que, após decorrências da transformação do pensamento em ação gerada pelo comportamento, a criança vai adquirindo a aprendizagem, na reativação do processo mental. Segundo Ivic (2010), sobre a análise feita de Vygotsky, a aprendizagem é um processo que reforça o desenvolvimento que é natural, usado os instrumentos da cultura, o meio social ativando o modo natural do desenvolvimento e reestrutura mental.

Desta forma, o desenvolvimento vai acontecer através da relação da criança com o adulto, que faz a mediação: "A teoria de Vygotsky é a sócio interacionista, pois explica que o desenvolvimento humano acontece na relação social entre as pessoas por meio da interação e da mediação. O indivíduo adquire conhecimentos pela sua interação com o meio, nas relações inter e intrapessoais." (MOREL, 2015, p. 15). Entretanto, a criança tem ações que consegue fazer sozinha:

Vygotsky desenvolveu estudos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças e observou duas áreas que denominou de Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Existe uma distância entre o que a criança consegue fazer sozinha (ZDR) e aquilo que ela consegue fazer com a mediação de alguém (ZDP), isto é, a relação entre as potencialidades da criança favorecendo uma análise coerente do desenvolvimento mental real e potencial dos pequenos. (MOREL, 2015, p. 15).

Acrescenta-se que a mediação dos saberes do educador com a criança aprendiz na visão de Vygotsky, segundo Morel (2015) traz a aprendizagem, sendo o adulto educador bastante importante no desenvolvimento da criança, havendo um elo entre os dois, o educador adulto que disponibiliza o conhecimento e media o saber. "Vygotsky afirma que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã." (VIGOTSKY, 1984, p. 98 apud COELHO; PISONI, 2012, p. 148).

Ao passo que durante o processo de desenvolvimento, na interação da criança com o adulto, ela aprende a se expressar para atingir seus objetivos, criando várias maneiras de se comunicar com um adulto. Na teoria de Vygotsky, segundo Morel (2015), a relação na interação entre o pensamento e a linguagem, denominado por ele como pensamento verbal, independente se a criança sabe falar ou não, ela sabe expressar-se para atingir um objetivo, chama de fase pré-verbal do pensamento, se comunica com o adulto por choro, riso, gesto, não havendo necessidade da linguagem.

O pensamento, portanto, é a memória para utilizar durante a comunicação. A mediação do adulto que vai trazer o aprendizado na adaptação de ações para expressão quando quer atingir algum objetivo. "É a mediação entre educador, criança-pais ou responsáveis que oportunizará seu crescimento, sua autonomia, sua confiança e segurança de que mesmo brincando ela está aprendendo e vice-versa". (MOREL, 2015, p. 17). Desta forma, através aprende conforme mostra em ação o que atribuiu em pensamento, há uma intervenção do educador mediador para ensinar um modo certo de linguagem e comportamento, a criança assimila o conhecimento no pensamento, produzindo a aprendizagem e conforme o tempo, o desenvolvimento.

Para Vygotsky (1934), a psicologia infantil não acredita que o conhecimento adquirido pela criança tenha alguma construção interna de aprendizagem, não existe desenvolvimento, apenas são absorvidos conteúdos prontos mediante um processo de compreensão e assimilação, vinda dos adultos, sendo barrado o desenvolvimento à medida que a criança assimila os conceitos pela criança.

Em contrapartida deste raciocínio, Vygotsky (1934) aponta que a inconsistência dessa concepção surge a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos ou entendimento das palavras, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental, é um ato real de pensamento que não pode ser aprendido por meio de memorização, podendo ser realizado quando o nível mental da criança atingir um nível mais elevado, conforme evolução, tornando-se um desenvolvimento de conceitos.

2.3 CARACTERÍSTICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA VYGOTSKY

Segundo Brasil (2010), quando a criança brinca, tem oportunidade de imitar o conhecido e construir um novo ou reconstruir um cenário para que sua fantasia se aproxime da realidade vivida, a criança assume personagens e transforma objetos pelo uso que faz deles. Na brincadeira a criança indaga sobre o mundo e sobre si mesma, provando conhecimentos nas interações com objetos e conversações. Através das brincadeiras que elas praticam na Educação Infantil, a criança assume papéis diferentes e se coloca no lugar do outro, aprende a coordenar comportamento com os parceiros e desenvolve habilidades variadas na construção da sua identidade. "Movida pelo princípio do prazer

e contrariada pelas inevitáveis frustrações que o meio lhe impõe, a criança passa pouco a pouco a ser regida pelo princípio de realidade e passa a interpretar o meio que vive." (PIAGET, 1996, p. 5).

Porém, na visão de Vygotsky, o prazer não está ligado diretamente na brincadeira, diferente do consentimento de Piaget:

Segundo Vygotsky (2001), não podemos dizer que o brinquedo e a brincadeira são o que dão mais prazer à criança. Outras atividades são mais prazerosas do que o brincar, principalmente quando estamos nos referindo às crianças que se encontram na fase das funções psicológicas elementares. Nesta fase, é mais prazeroso para uma criança estar com a mãe ou colocar uma chupeta na boca. Algumas atividades do brincar envolvem situações em que a criança não se encontra satisfeita, portanto, não sente prazer. Um exemplo são os jogos em que ela perde, já que busca sempre resultados positivos. (ABREU et al., 2014, p. 300).

Outras atividades, desta forma, proporcionam prazer para a criança dependendo do estágio em que ela se encontra. A brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil, segundo Queiroz et al. (2006), é uma atividade que contribui para a mudança na relação da criança com os objetos, pois eles determinam a função de cada coisa na brincadeira.

Para Vygotsky, só o brinquedo, como imaginação em ação, é na verdade a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva capaz de contribuir para que ela ultrapasse essa dimensão perceptiva motora do comportamento. "É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1991, p. 100-101 apud ABREU et al., 2014, p. 300).

Desta forma, através da brincadeira a criança utiliza a imaginação e criatividade. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê." (VYGOTSKY, 1998, p. 127 apud QUEIROZ et al., 2006, p. 172). Segundo Rodrigues (2009), o brincar é importante para o processo psicológico, é fonte de desenvolvimento e aprendizagem, envolvendo processos de articulação entre o que já foi e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e fantasia, tendo uma relação com o mundo, referenciado à vida, mas distanciado da vida comum, sendo importante para o desenvolvimento infantil conforme a criança transforma e produz novos significados.

Segundo Piaget (2001), ao brincar, a criança apreende o mundo à maneira dela e sem compromisso com a realidade, pois a interação dela com o objeto não depende da natureza deste, mas da função que ela atribui a ele. ABREU et al., 2014, p. 301). Ou seja, na brincadeira a criança faz simulações do real para o imaginário através do brinquedo, atribuindo para cada objeto um papel diferente.

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998 apud QUEIROZ et al., 2006, p. 172).

Neste sentido, Coelho e Pisoni (2012) coloca que o brinquedo é um mundo imaginário para criança realizar seus desejos, onde o ato de brincar é uma promoção de desenvolvimento, valorizado na zona proximal, no caso do "faz de conta", usada na Educação Infantil, a criança envolve-se em uma situação imaginária e estabelece regras para o cotidiano real.

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 da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud DALLABONA, 2004, p. 6).

No que se refere o desejo, na visão ainda de Vygotsky, segundo Rodrigues (2009) o brinquedo desperta na criança uma nova forma de desejos relacionando o próprio desejo a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras, onde as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro se tornará um nível básico de ação real e moralidade.

Vygotsky (1998) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras (QUEIROZ et al., 2006, p. 173).

Ao passo que Brasil (1998) coloca o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, pois desde cedo, ela se comunica por meio de gestos, sons e na brincadeira a criança desenvolve capacidades importantes, como atenção, imitação, a memória e a imaginação e capacidade de

socialização por meio da interação e da experimentação de regras e papéis sociais. Vygotsky relata sobre o desenvolvimento da autonomia da criança:

Vygotsky (2007) destaca a relevância de brinquedos e brincadeiras como imprescindíveis para o desenvolvimento da situação imaginária na vida da criança, não sendo algo ocasional, mas uma forma de manifestação do desenvolvimento de sua autonomia possibilitando-lhe a realização da ação. (MENDES, 2014, p. 13).

Acrescenta-se que o brincar já engloba todo desenvolvimento infantil, segundo Cardoso (2009), dentro do cotidiano da Educação Infantil, o brincar tem um importante papel para o desenvolvimento integral da criança, pois elas adquirem experiências e desenvolvem o conceito sobre o mundo, através do brincar elas se motivam a explorar, experimentar e recriar, onde os jogos e brincadeiras geram um ambiente especial para aprendizagem infantil. Desta maneira, Vygotsky coloca todo desenvolvimento que a brincadeira colabora:

Vygotsky (1984) atribui relevante o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com um mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. (DALLABONA, 2004, p. 6).

Somando-se que, além do desenvolvimento global da criança, ela aprende a pensar e se comunicar, criar conceitos a partir da brincadeira. Segundo Pavesi e Lima (2012) é na infância que a criança cria capacidade na formação de conceitos nas situações de brincadeira, sendo necessário o incentivo para que as crianças fiquem motivadas a expressarem o pensamento de forma verbal, criando um comportamento que não é inato, mas adquirido no contexto histórico-cultural, sendo a fala é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança e o incentivo da expressão contribui com a aprendizagem. "Vygotsky (1996), atribui ao desenvolvimento da fala e do pensamento, o papel de facilitador na formação de conceitos". (PAVESI, LIMA, 2012, p. 2858).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a brincadeira na Educação Infantil perante as habilidades que traz e diante da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, percebeu-se a importância de usar a brincadeira como ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

Compreende-se que como a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação, a criança tem a condição de sujeito social de direitos que anteriormente não respeitado o sentimento infantil, tratando a criança como um miniadulto. A criança deve ser entendida com um ser que tem sentimentos, ideias, opinião manifestados nas expressões e movimentos, na fala, no olhar, na relação social, onde o adulto deve respeitar o seu lado e o lado da criança. Desta forma, a criança já foi considerada como um ser vazio para ser preenchido com elementos para a vida adulta, hoje é considerada como um ser competente para interagir e produzir cultura.

Ao passo que a criança tem potencialidades intelectuais para conquista da autonomia física, intelectual, emocional e moral, podendo se desenvolver, na visão de Vygotsky, das funções psicológicas elementares e com o aprendizado, passa para funções psicológicas superiores com ação intencional e controlada.

Ao mesmo tempo a Educação Infantil é um processo de autonomia para a criança depender menos do adulto e pelo desenvolvimento das potencialidades a

criança cria sua identidade.

Dentro da aprendizagem da Educação Infantil, a criança deve ser assegurada os direitos sendo respeitada a natureza e a capacidade de cada um. A criança aprende desde o nascimento, na visão de Vygotsky, na relação social com a família e na chegada da escola é introduzido novos conhecimentos.

O desenvolvimento é correspondido diante do comportamento social, na visão de Vygotsky é um desenvolvimento cultural que vai amadurecendo e na visão de Piaget é uma recognição, quando a criança reflete o que aprendeu, por um processo mental mostrada por atitudes, ela está produzindo desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Aline et al. A ludicidade no desenvolvimento da criança: uma experiência de iniciação científica. Periódico da Universidade Federal do Pará. Pará: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? /Ministério da Educação. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte: 2010.

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.

BRASIL. Ministério da Educação e do

Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Marilete Calegari. O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil. Revista do gepal FACED: 2009.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e-Ped, vol. 2, n. 1. Osorio, 2012.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. Edições Loyola, São Paulo: 2003.

ESPINOSA, Maria Victoria Peralta. O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14, nº 2, 2002.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 140 p.

MOREL, Yolanda Pereira. Educação e Ludicidade. Laureate International

Universities. Shutterstock, 2015.

PAVESI, Marilza; LIMA, Laísa Soares. O Papel da Brincadeira e do Brinquedo no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Ix Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2012

PIAGET, Jean. Construção do Real na criança. Fundamentos, 1996, 3 ed.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de et al. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista. Revista USP, Paideia: 2006.

ROCHA, Termisia. Aprendizagem e Desenvolvimento em Vygotsky. Revista Unicerp – Centro Universitário do Cerrado Patrocínio, 2011.

RODRIGUES, Luzia Maria. A criança e o Brincar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. Mesquita: 2009.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. Currículo Na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática. 2ª Ed. São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1869 - 1934. A construção do pensamento e da linguagem/ L. S. Vygotsky: tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (psicologia e pedagogia)

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